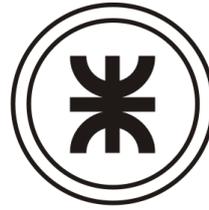




*Universidad Tecnológica Nacional  
Facultad Regional Buenos Aires*



**UTN.BA**  
**ESCUELA DE**  
**POSGRADO**

## **TRABAJO FINAL INTEGRADOR**

### **Especialización en Docencia Universitaria**

*“La enseñanza de la lectura estratégica de textos en inglés en la asignatura Inglés Técnico I de UTN FRBA”*

**Alumna: Erika Barochiner**

**Director de la Carrera: Dr. Fernando Nápoli**

**CABA, 7 de noviembre de 2019**

## Tabla de contenidos

|   |    |
|---|----|
| <b>Introducción</b> -----   | 5  |
| <b>Nivel I</b> -----  | 6  |
| 1. Introducción a los aportes de la asignatura Inglés Técnico I a la formación integral del futuro ingeniero----- | 6  |
| 2. Transformaciones en el enfoque de la asignatura en UTN FRBA -----  | 8  |
| 3. La enseñanza de Inglés Técnico Nivel I en la actualidad -----  | 9  |
| 3.1 Enfoque adoptado para la enseñanza de la comprensión lectora en inglés-----                                   | 9  |
| 3.1.1 Pre-lectura -----   | 10 |
| 3.1.2 Lectura analítica -----   | 11 |
| 3.1.3 Post-lectura -----  | 12 |
| 3.2 El aula como espacio de participación y diálogo -----   | 14 |
| 3.3 Estrategias para el desarrollo de la metacognición -----  | 15 |
| 3.4 Estrategias para el estimular el interés de los estudiantes -----   | 16 |
| 3.4.1 Actualización profesional a través de la lectura en inglés -----  | 17 |
| 3.4.2 Vinculación de la asignatura con eventos realizados en la facultad -----                                    | 17 |
| 3.4.3 Mapa conceptual como organizador de la asignatura -----   | 18 |
| 3.4.4 Resolución de problemas -----   | 19 |
| 3.5 Contribución de la asignatura inglés al desarrollo de la competencia de producción escrita -----              | 19 |
| 3.6 Ritmos de aprendizaje heterogéneos e inclusión -----  | 20 |
| Referencias -----   | 22 |
| Interrelación documental del Nivel I -----  | 24 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Nivel II</b> .....  | 25 |
| 4. El impacto de las TICs en la enseñanza .....  | 25 |
| 5. Las TICs en el aula de inglés .....   | 27 |
| 6. La evaluación en la asignatura Inglés Técnico Nivel I .....   | 31 |
| 6.1 Encuesta de inicio .....   | 31 |
| 6.2 Evaluación diagnóstica .....   | 32 |
| 6.3 Evaluación formativa .....   | 32 |
| 6.4 Evaluación sumativa .....  | 36 |
| 6.5 Evaluación del curso y del docente .....   | 38 |
| 7. La importancia de la reflexión sobre la práctica docente .....  | 38 |
| Referencias .....  | 43 |
| Interrelación documental del Nivel II .....  | 45 |
| <b>Nivel III</b> .....   | 46 |
| 8. Currículum y competencias .....   | 46 |
| 9. Reflexiones sobre la universidad como una organización inserta en un determinado<br>contexto político, social y económico ..... | 48 |
| 9.1 La lógica neoliberal .....   | 49 |
| 9.2 Convergencia entre neoliberalismo, neoconservadurismo y su impacto en educación ---  | 50 |
| 9.3 La reforma educativa neoliberal en Argentina .....   | 52 |
| 9.4 Investigación en la universidad, cultura académica y políticas de gobierno .....   | 54 |
| 9.4.1 Transformaciones en las condiciones de producción intelectual .....  | 55 |
| 9.4.2 Políticas científicas y cambios en la cultura académica en Argentina .....   | 57 |
| Referencias .....  | 61 |

|  |           |
|--|-----------|
| Interrelación documental del Nivel III ----- | 63        |
| <b>Conclusiones</b> -----                    | <b>64</b> |

# La enseñanza de la lectura estratégica de textos en inglés en la asignatura Inglés Técnico I de UTN FRBA

## Introducción

La Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional ofrece carreras de grado de ingeniería en nueve especialidades, a saber: ingeniería en sistemas, industrial, mecánica, civil, eléctrica, electrónica, química, naval y textil. El plan de estudios de dichas carreras incluye 2 niveles obligatorios de idioma inglés, que se cursan en modalidad presencial de forma anual o cuatrimestral y también pueden acreditarse mediante examen libre. La asignatura Inglés Técnico Nivel I se encuentra dentro del nivel 2 del plan de estudios de las distintas carreras de ingeniería y por lo tanto se articula con materias básicas, en tanto que Inglés II se encuentra en el nivel 3 del plan de estudios de la mayoría de las carreras de ingeniería de grado y en algunos casos en el nivel 4, por lo cual se articula con asignaturas específicas de las distintas especialidades de ingeniería. Las asignaturas tienen una carga horaria de 3 horas reloj por semana, que pueden distribuirse en dos encuentros de 1.30 hs o una sola clase de 3 horas.

El foco de las asignaturas de inglés es exclusivamente la habilidad de comprensión lectora, entendiendo que el permanente desarrollo tecnológico que se observa hoy en día en el mundo globalizado impone la necesidad de que el futuro ingeniero sea capaz de comprender textos de su especialidad en idioma inglés, puesto que es en este idioma que se publica la gran mayoría de los trabajos de investigación en ciencia y tecnología, y resulta fundamental que pueda mantenerse actualizado al respecto.

Específicamente, la asignatura Inglés Técnico Nivel I tiene por objetivo brindar herramientas para desarrollar habilidades de lecto-comprensión de textos en inglés, centrándose en temáticas generales de innovaciones y desarrollos tecnológicos, mientras que la asignatura Inglés Técnico Nivel II busca profundizar dichas habilidades de lectura estratégica abordando textos más complejos, extensos y relacionados con temas específicos de cada ingeniería. Para ello se utilizan textos de una variedad de géneros, que se trabajan desde una perspectiva global e integradora, con el fin último de lograr la comprensión. Se busca desarrollar estrategias de lectura y de análisis del discurso que ayuden a los estudiantes a identificar las características específicas del discurso científico-técnico y también se trabajan contenidos lingüísticos relevantes.

Este trabajo pretende brindar una mirada reflexiva acerca de cómo se lleva a cabo la enseñanza de la asignatura Inglés Técnico Nivel I en la actualidad dentro de la UTN Facultad Regional Buenos Aires a partir de los objetivos que se explicitan a continuación:

## Objetivos

- 1) Analizar las propias prácticas de enseñanza actuales de la lectura estratégica de textos en inglés en la asignatura Inglés Técnico 1 en UTN FRBA a la luz de los aportes de distintos autores para poder fundamentar de forma adecuada las decisiones tomadas en la práctica docente.

- 2) Proponer algunas modificaciones en las prácticas de enseñanza fundamentadas en la teoría a partir del análisis realizado con el objeto de promover mejores procesos de aprendizaje.
- 3) Integrar los aportes de distintos seminarios seleccionados para este trabajo para brindar una mirada holística de la tarea del docente de inglés, en tanto práctica que se inserta en un marco institucional y en un contexto más amplio que excede al aula.

El presente trabajo se estructura en tres niveles de integración. El primer nivel integra los seminarios de Estrategias de Enseñanza, Didáctica Universitaria y Teorías del Aprendizaje y se focaliza en cómo se lleva adelante la asignatura Inglés Técnico Nivel I centrada en la enseñanza de estrategias de lectura, y sus aportes a la formación del ingeniero, considerando teorías de aprendizaje que subyacen a la prácticas de enseñanza, las distintas estrategias de enseñanza empleadas junto con su fundamentación teórica y algunas propuestas de mejoras a introducir. En el Nivel II, que integra los seminarios de Tecnologías y Sistemas Multimediales para la enseñanza, Enseñanza, Formación y Práctica Docente, y Evaluación de los Aprendizajes, se abordan las Tecnologías de la Información y la Comunicación y cómo se implementan en la clase de inglés. Además, se analizan en detalle distintos aspectos relacionados a la evaluación en la asignatura y se concluye con un breve análisis acerca de la importancia de reflexionar sobre la práctica docente y distintos aspectos que la atraviesan. Por último, desde una mirada más globalizadora, y para complementar el análisis sobre cómo se desarrolla la asignatura Inglés Técnico Nivel I, el Nivel III integra los seminarios de Teorías y diseño del currículum universitario, La universidad como organización y La universidad en el contexto político, social y económico. Este nivel aborda en primer término algunas cuestiones sobre el currículum que se vinculan con el enfoque basado en competencias. Asimismo, la parte final del trabajo presenta reflexiones que vinculan a la universidad como institución inserta en un determinado contexto político, social y económico.

#### **Nivel I:**

En este primer nivel, se integrarán los aportes de los siguientes seminarios:

- Estrategias de Enseñanza
- Didáctica Universitaria
- Teorías del Aprendizaje

## 1. Introducción de los aportes de la asignatura Inglés Técnico I a la formación integral del futuro ingeniero

La lectura y producción de textos académicos son aspectos esenciales e ineludibles del paso de cualquier estudiante por la universidad. En el ámbito de la formación de ingenieros, específicamente, estas habilidades no han escapado a la atención de las autoridades del Confedi (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería) que ha desarrollado un documento sobre Competencias para el ingreso y continuidad en los estudios superiores de ingeniería (Confedi, 2008). En este documento se define competencia como “la capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales” (p.4). Específicamente, este documento realiza una propuesta de competencias académicas para el desempeño adecuado del estudiante durante su paso por la universidad que le permita desenvolverse de forma adecuada en las distintas propuestas y actividades de aprendizaje que se le presenten (Confedi, 2008). El documento establece tres tipos de competencias de acceso, a saber: competencias básicas, competencias transversales y competencias específicas, detallando además los niveles de logro esperados para cada una. Esta clasificación se ha retomado en un documento elaborado más recientemente titulado “Competencias en Ingeniería” (Confedi, 2014) donde se detallan las competencias necesarias para ingresar a los estudios universitarios en carreras de ingeniería. Aquí, se define a las competencias básicas como “capacidades complejas y generales necesarias para cualquier tipo de actividad intelectual” (p.39), que incluyen la comprensión lectora y la producción de textos. Por su parte, las competencias transversales “aluden a capacidades claves para los estudios superiores” (p.39) e incluyen el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y de destrezas cognitivas generales. El documento plantea que las competencias básicas son necesarias no sólo para el acceso sino también para la continuidad de los estudios superiores y, si no han sido desarrolladas en niveles escolares anteriores, pueden atenderse en los cursos de ingreso y de grado.

La inclusión de competencias básicas como la lectura y la producción de textos en el mencionado documento se encuentra, entonces, directamente relacionada con la necesidad de proveer una alfabetización académica a los estudiantes, puesto que se ha detectado que muchos estudiantes llegan a la universidad con importantes deficiencias de lectura y escritura, lo que dificulta su adaptación y permanencia en el nivel universitario. En este sentido, Carlino (2001) plantea que a menudo los docentes se quejan sobre las dificultades de los estudiantes a la hora de comprender y producir textos académicos ignorando que el ámbito universitario genera desafíos propios a la hora de leer y escribir y que estas habilidades deben ser abordadas en las distintas asignaturas teniendo en cuenta las características propias de los tipos de textos que se leen y se producen en cada campo disciplinar.

En este marco, podemos decir que la asignatura Inglés Técnico Nivel I se enfoca directamente en las competencias básicas de comprensión lectora, fundamentalmente, y también de producción de textos. Esta última, permite aportar evidencias de comprensión ya que los procesos de lectura y escritura se encuentran estrechamente relacionados. La asignatura también

pone en juego las competencias transversales, en tanto involucra capacidades como la autonomía en el aprendizaje y destrezas cognitivas generales. Con respecto a estas últimas, la comprensión lectora, como actividad compleja, requiere la realización de operaciones cognitivas, como la elaboración de inferencias, la jerarquización de conceptos, la capacidad de identificar argumentos y contrargumentos, entre otras. Como se evidenciará más adelante, el desarrollo de la asignatura Inglés Técnico Nivel I y las estrategias de enseñanza y evaluación propuestas contribuyen de forma directa al desarrollo de las competencias mencionadas establecidas por el Confedi. Es de destacar que, si bien el proceso de comprensión de la asignatura se enfoca en el idioma inglés, las estrategias de lectura abordadas contribuyen a desarrollar la competencia lectora también en español, que luego podrá transferirse a otras asignaturas.

## 2. Transformaciones en el enfoque de la asignatura en UTN FRBA

Antes de detallar cómo se desarrolla la asignatura Inglés I en la actualidad, es importante puntualizar que la propuesta de la asignatura no siempre reflejó los propósitos y las competencias mencionados en el apartado anterior. En efecto, a lo largo de los años, la metodología de trabajo para la comprensión de textos en inglés en UTNBA ha sufrido transformaciones. Hasta el año 2012, aproximadamente, las clases se desarrollaban con una metodología que respondía principalmente a un enfoque gramático-traduccionista, que entendía la comprensión lectora como la capacidad de reproducir el contenido de un texto mediante una traducción al español. El programa analítico de las asignaturas se centraba únicamente en aspectos lingüísticos del idioma inglés que los estudiantes debían adquirir. El método de trabajo y de evaluación se focalizaba en una decodificación de textos cortos (de entre 200 y 350 palabras), entendiendo que esta operación de traducción reflejaba la comprensión. Lo que se detectó en las cátedras es que este método no permitía evaluar la comprensión lectora que se requiere a nivel universitario, ya que el texto producido por los estudiantes como evidencia de la comprensión, en este caso la traducción de un texto, no requería poner en juego habilidades de lectura estratégica, que implican un esfuerzo cognitivo mayor, y no contribuía a desarrollar la autonomía del estudiante como lector, un aspecto fundamental para la lectura a nivel universitario. Además, la extensión de los textos utilizados resultaba inadecuada para sistematizar y evaluar estrategias de comprensión puesto que los textos académicos auténticos tienen una longitud mucho mayor. Si entendemos la comprensión lectora como un proceso en el que el lector cumple un rol activo de diálogo con el texto, resulta evidente la inadecuación de aquella metodología de trabajo y modo de evaluación.

En el año 2012, se modificó el programa y se lo estructuró en base a un enfoque centrado en el estudio de distintas modalidades discursivas y sus características, como ser la modalidad expositiva, narrativa, descriptiva, argumentativa e instructiva. La metodología de trabajo y de evaluación también se modificó. Se comenzó a trabajar con textos más extensos (entre 500 y 800 palabras según el nivel de inglés) y, en lugar de traducirlos, los estudiantes debían responder preguntas en español sobre dichos textos. En una primera instancia, se trabajaba principalmente con preguntas de comprensión y una consigna de traducción de un párrafo del texto. Ese período,

de aproximadamente 2 años, representó una transición hacia la metodología actual de trabajo. Desde las cátedras de inglés, mediante talleres de capacitación docente y reuniones, se ha planteado la necesidad de formular consignas desafiantes, que vayan más allá de la mera reproducción de lo que dice el texto y representen tareas de comprensión y escritura más auténticas y propias del ámbito científico. Se eliminaron entonces las consignas de traducción y se complejizaron las consignas, buscando que den cuenta de una comprensión más profunda y no tan literal del texto, es decir, que involucren procesos de pensamiento de nivel superior. Según expresa Uzcátegui Vielma (2013), “las habilidades de orden superior son una serie de procesos propios del ser humano que tienen como fin desarrollar las capacidades cognitivas para la solución de problemas” (p.1). Estas incluyen habilidades de análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación, metacognición, solución de problemas, creatividad, evaluación y autoevaluación. El desarrollo de estas habilidades resulta fundamental para que los futuros ingenieros puedan “identificar problemas, planear estrategias, tomar decisiones y solucionar problemas de la vida real en cualquier ámbito en el que se desempeñen” (p.3).

### 3. La enseñanza de Inglés Técnico Nivel I en la actualidad

Como se mencionó en la introducción, la inclusión de la asignatura Inglés Técnico Nivel I en el plan de estudios de las carreras de ingeniería de UTN FRBA tiene por objetivo realizar un aporte a la formación de los futuros ingenieros brindando herramientas de lectura para que puedan acceder de forma autónoma y rápida a los avances en ciencia y tecnología, cuya difusión se realiza principalmente en inglés, facilitando de ese modo su actualización permanente. La asignatura propone abordar estrategias de comprensión lectora en inglés, centrándose en los desarrollos y las temáticas generales de ingeniería, ciencia y tecnología. En este sentido, resulta esencial ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de estudiar e investigar por su propia cuenta y generar en ellos el interés por el perfeccionamiento permanente de sus conocimientos, puesto que dichas actitudes deben estar presentes en todo profesional en una era en que la información crece a un ritmo exponencial.

A continuación se presentará una descripción sobre el modo en que la autora del presente trabajo desarrolla la asignatura actualmente y se fundamentará el abordaje a la luz de los aportes de distintos autores. Se incluirán estrategias para abordar la comprensión de textos a partir del involucramiento de habilidades de pensamiento superior, para fomentar la actividad metacognitiva de los estudiantes, y para estimular el diálogo, el interés y la participación activa de los estudiantes.

#### 3.1 Enfoque adoptado para la enseñanza de la comprensión lectora en inglés

Desde la postura epistemológica adoptada para abordar la enseñanza de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, consideramos que la lectura es un proceso en el que el

lector interactúa con el texto poniendo en juego sus conocimientos del mundo en general y sobre el tema a leer y a partir de allí establece relaciones entre conceptos, atribuye sentido a lo que lee y construye significados. En este contexto, considerando que los contenidos deberían ser medios para aprender a pensar y no un fin en sí mismo (Bosio, 1999) y a los fines de favorecer el aprendizaje, entendemos la lectura como un proceso que puede dividirse en 3 momentos: pre-lectura, lectura analítica y post-lectura. En cada una de ellas se trabaja con estrategias didácticas específicas, que buscan poner en juego distintas operaciones del pensamiento, como observar, hipotetizar, ordenar y resumir, teniendo en cuenta la clasificación realizada por Luchetti (1992) y los aportes de Raths (1967). Es importante puntualizar que estos tres momentos de lectura y las actividades propuestas en cada uno están directamente relacionados y alineados con la propuesta establecida en el documento del Confedi (2014) para desarrollar la competencia básica de comprensión de textos que también divide al proceso lector en distintas fases. A continuación se presenta una descripción general, a modo de ejemplo, de cómo suele organizarse una secuencia didáctica para el abordaje de la lectura estratégica de un texto en inglés con énfasis en la inclusión de operaciones de pensamiento de nivel superior.

### *3.1.1 Pre-lectura:*

En el momento de pre-lectura o de lectura exploratoria, se utilizan estrategias de anticipación del contenido del texto. Se realiza un análisis oral guiado de los elementos paratextuales para determinar contexto de producción, posible destinatario, género textual y se relacionan todos los elementos con los conocimientos previos de los estudiantes a fin de que puedan elaborar conjeturas o hipótesis de lectura sobre la temática textual y en base a ello establecer su propósito de lectura. La actividad de análisis paratextual y activación de conocimientos previos se realiza generalmente de forma oral con toda la clase e implica observar (sin leer) la diagramación textual primero (inclusión de gráficos, palabras resaltadas en negrita, imágenes, distribución en párrafos) para ver cómo está diseñado el texto y así poder tener una primera idea acerca del género textual. ¿Se tratará de una carta, de un artículo de un diario, de un manual? Al responder esta primera pregunta, los estudiantes ponen en juego sus conocimientos previos sobre estructura y convenciones de distintos géneros textuales y se involucran las operaciones de identificar, clasificar y aplicar, ya que anticiparán el posible género textual según las primeras características observadas. A continuación, se les pide que lean rápidamente la fuente, fecha, título, subtítulos, tablas/gráficos. Según el tipo de texto se les puede solicitar que realicen un barrido rápido del texto (scanning), así como también la lectura de la primera oración de cada párrafo para detectar párrafos importantes y con esa información elaboren una hipótesis por escrito sobre el posible contenido del texto, su propósito y el posible destinatario. Otra estrategia didáctica de anticipación es presentar previamente a los estudiantes otro texto relacionado con el tema del texto principal para activar los conocimientos previos o bien pedirles que busquen información sobre el tema de la clase anterior para luego relacionarla con el texto a leer.

Cabe destacar que en el abordaje de textos científicos y académicos relacionados con especialidades de ingeniería en la asignatura Inglés Técnico I, se le da un lugar muy importante a los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre los temas planteados por los distintos textos. Según la teoría de Ausubel “los nuevos conocimientos pueden ser aprendidos y retenidos en la medida que en la estructura cognitiva del sujeto se encuentren disponibles conceptos que les sirvan de anclaje” (Avolio de Cols, 1998, p. 82). Entonces, la activación de los conocimientos previos está enfocada en recuperar no sólo lo que los estudiantes ya saben sobre géneros discursivos y estrategias de lectura sino también sobre qué saben del tema del texto que se va a leer a partir de la exploración de elementos paratextuales que les permitan comenzar a interrogar al texto y compartir con los demás lo que ya saben, lo cual resultará muy facilitador para el posterior análisis del texto.

Seguidamente, se realiza la puesta en común con la lectura de varias hipótesis y se utiliza el pizarrón para anotar las ideas que proponen los estudiantes acerca del posible contenido del texto en general y de las distintas secciones, género, propósito y destinatario. Las hipótesis de lectura elaboradas en esta etapa serán luego contrastadas en la siguiente etapa y, así, confirmadas o corregidas mediante la actividad de construcción y reconstrucción de sentidos a medida que se profundiza la comprensión del texto.

### *3.1.2 Lectura analítica:*

En este momento de lectura, una de las estrategias empleadas consiste en solicitar a los estudiantes que realicen una primera lectura rápida del texto (sin ayuda del diccionario) para decidir si corroboran o rechazan sus hipótesis y se realiza otra puesta en común. Esta actividad permite la posibilidad de discusión grupal.

A continuación, se les pide que en una segunda lectura más detallada trabajen solos o de a dos e identifiquen ideas del texto que les parezcan importantes dentro de cada una de las secciones o párrafos del texto. Una estrategia didáctica para ayudar a los estudiantes a interpretar correctamente el texto es precisamente pedirles que identifiquen ideas principales y secundarias. Ello implica una jerarquización de qué es lo más relevante y pone en juego las operaciones de identificar, clasificar, ordenar y discriminar. En una primera instancia, a modo de andamiaje, una posible consigna consiste en brindarles un listado de ideas sobre el texto y pedirles que determinen cuáles son principales y cuáles secundarias. En este sentido, Bruner plantea que el docente debe actuar como guía y brindar una serie de apoyos al estudiante que gradualmente va quitando a medida que el estudiante avanza y puede controlar por sí solo el proceso y luego transferirlo a otras tareas de forma autónoma (Avolio de Cols, 1998). En una segunda instancia, se les podrá pedir que sean ellos quienes busquen directamente en el texto ideas principales y las subrayen, quitando la ayuda previa.

Por otra parte, la técnica de trabajo en parejas permite una participación activa de todos los estudiantes y el debate acerca de qué es importante en el texto. El discutir con otro permite desarrollar la argumentación y negociación de las ideas centrales y el poder enriquecerse de los

modos de pensar y aportes de otros compañeros. Otras estrategias lectoras que se trabajan en clase y que contribuyen a trabajar operaciones de pensamiento superior incluyen:

- pedirles que definan o expliquen un concepto, frase o término a partir del contexto, es decir, que infieran el significado, lo cual pone en juego la operación de interpretar (como andamiaje se les puede dar en primera instancia opciones para elegir);
- que conceptualicen párrafos, es decir que digan en una frase o en una oración la idea principal del párrafo;
- que distingan entre hechos y opiniones y también que detecten la presencia de diferentes voces (polifonía) en el texto con las posturas correspondientes;
- que elaboren un cuadro comparativo si el texto presenta cuestiones que permiten establecer diferencias y similitudes;
- que interroguen al autor intentando identificar cuál es el mensaje detrás del texto (poder leer entre líneas), es decir, determinar qué trata de decir.
- que analicen el uso de algún conector del texto, indicando por qué es importante, qué expresa y qué ideas conecta, así como también que puedan explicar referencias anafóricas y catafóricas que hacen a la cohesión del texto. Esto contribuye a desarrollar la capacidad de reconocer y fundamentar relaciones lógico-semánticas del texto que conectan los distintos elementos.

Es importante señalar que muchas de las actividades propuestas para trabajar la lectura estratégica de textos en inglés ponen en juego las destrezas cognitivas generales plasmadas en los documentos del Confedi (2008, 2014) bajo la clasificación de competencias transversales. En efecto, se trabaja la capacidad para comprender relaciones lógicas entre conceptos (a partir del trabajo con conectores), la capacidad para efectuar relaciones lógicas entre conceptos (cuando se les pide que relacionen diferentes ideas o conceptos), la capacidad para pensar de manera hipotético deductiva (por ej. identificando falacias o elaborando argumentaciones), la capacidad para pensar de manera inductiva (por ej., extrayendo conclusiones adecuadas a partir de casos independientes, por ejemplo cuando se aborda el mecanismo de adjetivación en inglés a partir de la presentación de diversos ejemplos y se les pide que infieran su funcionamiento) y la capacidad para realizar comparaciones y analogías dentro de un texto y extraer conclusiones a partir de dicha comparación.

### *3.1.3 Post-lectura:*

Por último, en el momento de post-lectura, se trabaja con la estrategia de construcción de un texto paralelo que dé cuenta de lo que se comprendió. Ello puede implicar la elaboración de resúmenes, redes conceptuales básicas, escribir en una oración la idea central del texto, realizar una presentación oral sobre el texto, o buscar un texto adicional con una temática similar y realizar una comparación de similitudes y diferencias entre ambos textos. Estas actividades apuntan a desarrollar estrategias cognitivas principalmente por reestructuración. Por un lado, los

estudiantes deben aplicar técnicas de elaboración simples, como identificar palabras clave, por ejemplo, para su posterior utilización en la elaboración de un resumen, y complejas, como la de establecer analogías. Estas actividades también requieren aplicar técnicas de organización, que incluyen la clasificación (formar categorías) y la jerarquización (por ej. a través de redes conceptuales). Nuevamente, los estudiantes deberán poner en juego las operaciones de identificar, clasificar, ordenar, discriminar, interpretar, sintetizar y resumir (Luchetti, 1992).

Como puede apreciarse, en las actividades descritas en estos tres momentos de lectura puede observarse específicamente el aporte para el desarrollo de las habilidades de orden superior, entre ellas, las habilidades de análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico y pensamiento crítico. Estas habilidades, además, favorecen el desarrollo de personas reflexivas, críticas y analíticas, cualidades fundamentales que debe tener el futuro profesional.

Una estrategia de enseñanza que la autora del presente trabajo considera muy oportuna implementar como mejora a fin de contribuir a desarrollar las destrezas cognitivas de los estudiantes y que no ha explotado sistemáticamente en sus clases consiste en la elaboración de mapas conceptuales por parte de los estudiantes a partir de los textos trabajados. Hasta el momento, se ha trabajado con redes conceptuales que son más sencillas y no requieren de jerarquización. Si bien en las clases ya se trabaja con identificación de ideas principales y secundarias en los textos, el mapa conceptual aportaría una herramienta más que ayudaría a visualizar gráficamente la jerarquización de conceptos, teniendo en cuenta que en estos mapas los conceptos generales y más inclusivos deben colocarse en la parte superior y se desciende en forma vertical hasta llegar a colocar los conceptos subordinados más específicos. El mapa conceptual se basa en el principio ausubeliano de diferenciación progresiva y permite transformar la información que aparece con una estructura lineal en el texto en una estructura jerárquica que facilita la asimilación de dicha información en la estructura cognitiva del estudiante<sup>1</sup>.

De los posibles usos educativos que se le podrían dar al mapa, éste resulta particularmente apropiado como recurso para el análisis de los textos trabajados en clase, específicamente en el momento de post-lectura, cuando se realiza la reconstrucción del texto a partir de la creación de un texto paralelo. En lugar de pedir a los estudiantes que hagan un resumen, se les puede solicitar la elaboración de un mapa conceptual.

En este aspecto, resulta imprescindible explicar claramente a los estudiantes qué se entiende por mapa conceptual a través de actividades que gradualmente los ayuden a comprender cómo elaborarlo de forma independiente. Esta graduación se basa en el concepto bruneriano de andamiaje anteriormente mencionado. De ese modo, al trabajar un texto, se les podría dar, en una primera etapa, un mapa conceptual sobre dicho texto con conceptos y palabras de enlace faltantes para que ellos los completen eligiéndolos de una lista. Un segundo paso sería darles el mapa incompleto y que ellos vuelvan al texto para seleccionar qué conceptos faltan y así

---

<sup>1</sup> Esta información sobre mapas conceptuales fue tomada de una de las fichas de clase entregadas en el seminario de Teorías de Aprendizaje.

completar el mapa. Un tercer paso consistiría en darles una serie de conceptos y que ellos mismos diseñen el mapa, agregando las palabras de enlace correspondientes, y en una cuarta instancia, ellos mismos deberían seleccionar conceptos relevantes del texto para armar su propio mapa. Todas las instancias previas y sus correcciones permitirán ir perfeccionando el modo de elaborar los mapas.

En relación con lo propuesto, y para profundizar la fundamentación, Meirieu (1998) señala que la autonomía no es una característica que los estudiantes adquieren por sí solos sino que el docente debe diseñar una serie de estrategias de apoyo, un andamiaje a través del cual proporciona ayudas al estudiante y las va retirando poco a poco a medida que el estudiante avanza y se siente más seguro. Consideramos que ese proceso de autonomización del que habla el autor, que debe ser planificado por el docente, se ve plasmado en la actividad propuesta.

De este modo, entonces, la elaboración del mapa pone en juego estrategias cognitivas como la jerarquización de conceptos que le posibilitan al estudiante el aprendizaje en forma independiente. Ello permitirá que sepan cómo abordar textos en inglés en su futuro profesional, pudiendo seleccionar información relevante para su actualización y para la toma de decisiones. Hay que tener en cuenta que se les debe dar a los estudiantes tiempo suficiente para la elaboración del mapa ya que esta actividad requiere de pensamiento reflexivo para poder jerarquizar los conceptos e interrelacionarlos adecuadamente mediante las palabras de enlace. Entre las ventajas del mapa, podemos decir entonces que ayuda a los estudiantes a aprender a aprender, favoreciendo su creatividad y autonomía, es útil para integrar conocimientos y para la negociación de significados cuando se lo comparte y discute con el resto de la clase, y también promueve la educación personalizada, atendiendo a la diversidad de estilos cognitivos. Para su evaluación, es importante considerar los siguientes aspectos: dependencia significativa (jerarquización de conceptos); cantidad y calidad de conceptos; relación de los significados entre los conceptos conectados por medio de las palabras de enlace y su conector correspondiente; y existencia de conexión significativa entre un segmento de la jerarquía y el otro.

### 3.2 El aula como espacio de participación y diálogo

En la asignatura inglés, se propone que el aula constituya un espacio de intercambio entre estudiantes y entre estudiantes y docente. Como se expresó anteriormente, se valoran los conocimientos previos de los estudiantes y se pone de manifiesto que el estudiante debe hacer su propia construcción a partir de las herramientas que se trabajan en clase para favorecer la comprensión y sus propios conocimientos. De este modo, se fomenta una mayor autonomía del estudiante y reflexión crítica, puesto que el docente no es el “poseedor último del conocimiento y la verdad” sino un guía o facilitador, generador de un espacio de diálogo permanente.

Por otra parte, el desarrollo de las clases de inglés requiere de una participación permanente de los estudiantes, puesto que todo el tiempo se establece un diálogo con ellos sobre los procesos de lectura donde constantemente se les formulan preguntas. Esto tiene relación directa con el concepto de construcción guiada del conocimiento y requiere reflexionar sobre el

tipo de preguntas que se realizan en el aula, tanto las que realiza el docente como las que realiza el estudiante. Litwin (2001) señala la importancia del tipo de preguntas y las explicaciones del docente para generar un pensamiento reflexivo y crítico. Para ello es fundamental generar preguntas que permitan compartir y negociar significados y aceptar todas las respuestas de los estudiantes sin desvalorizar las que creemos equivocadas y ver el modo en que podemos reutilizarlas para ayudarlos a reflexionar.

Dado que en Inglés I convergen estudiantes de todas las carreras de ingeniería de grado que ofrece la Facultad, en las clases se pretende fomentar el trabajo e intercambio grupal a fin de que los estudiantes de cada especialidad puedan aportar sus conocimientos y de ese modo llegar a una mejor comprensión del texto. El diálogo entre los estudiantes de una misma especialidad así como entre estudiantes de distintas especialidades contribuye al proceso de aprendizaje en un ámbito de intercambio permanente donde cada estudiante puede contribuir al enriquecimiento de todos en la clase. Por otra parte, la interacción entre estudiantes con distintos nivel de inglés también permite aprender a partir de los aportes de los compañeros. Ello se fundamenta en el enfoque sociocultural que entiende el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos y negociación de significados en un contexto de interacción con otros (compañeros y docente). En este sentido, Mercer (1997) sostiene que “una de las oportunidades que la escuela puede ofrecer a los estudiantes es la de que impliquen a otras personas en los propios pensamientos—y que de este modo utilicen las conversaciones para desarrollar sus propios pensamientos” (p.3).

Por último, la actitud de diálogo contribuye a generar un buen clima en el aula. Rogers plantea que el docente juega un rol fundamental en el clima que crea y eso influye ampliamente en el aprendizaje. La valorización de los aportes de todos los estudiantes y de sus conocimientos sobre su disciplina contribuye a generar un clima de entusiasmo, confianza y satisfacción personal (Avolio de Cols, 1998).

### 3.3 Estrategias para el desarrollo de la metacognición

Otra habilidad de pensamiento superior que se busca desarrollar en la clase de inglés es la metacognición (Uzcátegui Vielma, 2013). Esta consiste en “distanciarse de lo que uno mismo conoce, empleando para ello la reflexión sobre el propio conocimiento” (Bruner, 1984, en Vélez de Olmos, 1996, p.3). Bruner a su vez sostiene que la autorreflexión permite desarrollar la autonomía personal. Asimismo, este autor señala que la actividad metacognitiva posee gran importancia en la educación como herramienta pedagógica ya que favorece una educación transformadora (Vélez de Olmos, 1996), formando sujetos críticos. Es importante tener en cuenta que para que haya metacognición el estudiante debe conocer sus propios procesos cognitivos a través de una experiencia personal y directa, es decir, habiendo recorrido el camino y no simplemente teniendo un conocimiento declarativo. Además se debe realizar una auto-reflexión sobre qué caminos se siguieron para llegar a ese conocimiento (Vélez de Olmos, 1996). Según la autora, entonces, hay metacognición si uno “es capaz de reflexionar sobre los procesos que

implica ese conocimiento: lo que puedo formular entonces es cómo conocí y por qué y para qué realicé determinados procedimientos” (p.5).

En concordancia con lo expuesto, durante la lectura de los textos, se pide a los estudiantes que establezcan el propósito de lectura que determinará cómo se va a leer el texto, por ejemplo, si se abordarán más detenidamente ciertos párrafos que otros. Ello implica que seleccionen qué estrategia usar según lo que se solicite en la consigna. Por ejemplo, se les pregunta qué estrategia usarían para identificar la idea central del texto y qué estrategia usarían para encontrar información más específica. También se les pide que reflexionen sobre las hipótesis iniciales a fin de confirmarlas o desecharlas, que especifiquen qué criterios utilizaron para organizar la información y que puedan identificar qué dificultades se presentaron y cómo las solucionaron.

Asimismo, a medida que se avanza en el cuatrimestre, también se los invita a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje con respecto al abordaje de los textos en inglés y que intenten identificar qué aspectos les resultan difíciles y cuáles más fáciles a fin de poder trabajar sobre ellos. ¿Es el desconocimiento de vocabulario académico o técnico? ¿Es la dificultad para identificar ideas centrales? ¿Cómo les resulta el trabajo de redacción de resúmenes? ¿Encuentran problemas para establecer las relaciones lógicas que establecen los conectores y las ideas que conectan? ¿Tienen dificultad para inferir significados de términos desconocidos a partir del contexto? Reflexionar sobre este tipo de interrogantes ayuda a los estudiantes a tomar consciencia de su propio proceso de aprendizaje<sup>2</sup>.

De ese modo, la asignatura Inglés Técnico Nivel I propende a desarrollar la competencia transversal de autonomía del aprendizaje, en este caso a través de la reconstrucción del proceso de aprendizaje realizado (operaciones metacognitivas), la validación o modificación del proceso de aprendizaje a partir de los resultados alcanzados y la discusión con el docente sobre sus procesos de aprendizaje.

### 3.4 Estrategias para el estimular el interés de los estudiantes desde la perspectiva de la complejidad

Consideramos que la asignatura Inglés no debe desarrollarse de forma descontextualizada de la carrera en la que se inserta, sino que se debe hacer visible su aporte y su relación con la formación del ingeniero, articulándola con el todo. En relación con ello, Morin (1995) plantea una concepción de la realidad como una totalidad compleja que posee una multiplicidad de relaciones y sostiene que “nada está realmente aislado en el universo y todo está en relación (p.422)”. Sostiene que la problemática radica en que en las escuelas no se piensa en el todo sino que se disgrega y aísla el conocimiento. Afirma que “buscamos la explicación de un todo a través de la constitución de sus partes. Queremos eliminar el problema de la complejidad” (p.423). Esta última postura de buscar la linealidad, la simplicidad, el orden y la certidumbre se correspondería con un paradigma clásico. En contraste, el autor se pregunta si ha comenzado una

---

<sup>2</sup> Este aspecto se detallará en el Nivel II de este trabajo al abordar el tema de la evaluación.

revolución paradigmática orientada a la complejidad. Hay una nueva valoración de lo complejo, que antes se entendía como algo negativo y complicado.

Respondiendo a la inquietud del autor, podríamos decir que quizá los indicios de la adopción de un nuevo paradigma de la complejidad en educación podrían verse reflejados en la incorporación de asignaturas integradoras que apuntan a hacer confluir conocimientos, a relacionarlos y aplicarlos en su conjunto para resolver nuevos problemas (por ejemplo las asignaturas integradoras que se encuentran en los planes de estudio de las carreras de ingeniería de UTN), y también en la implementación de parejas pedagógicas que permiten aportar diferentes puntos de vista y enriquecer significativamente la experiencia en el aula. Esto tiene que ver con considerar lo complejo y no pretender separar todo y enseñar conocimientos de forma aislada. Dicho cambio hacia lo complejo requiere, por su puesto, de capacitación docente, pero también de políticas educativas orientadas hacia lo complejo.

A continuación se presentan algunas estrategias que se implementan en la actualidad y también sugerencias de actividades que podrían incorporarse a fin de estimular el interés de los estudiantes desde una perspectiva orientada a la complejidad.

#### *3.4.1 Actualización profesional a través de la lectura en inglés*

Una actividad que generalmente suele entusiasmar a los estudiantes consiste en la búsqueda y selección de un texto de divulgación en inglés relacionado con su especialidad para presentar en clase. Esta actividad se realiza cerca del final de la cursada, cuando los estudiantes ya son capaces de reconocer las características de los artículos de divulgación y además se les proporciona una guía de posibles fuentes de búsqueda confiables. Resulta motivador para los estudiantes poder investigar sobre un tema que les interesa particularmente, que quizá estén trabajando en su ámbito laboral o en alguna otra asignatura. Ello los pone directamente frente a frente con lo que deberán hacer en el futuro cuando quieran actualizarse sobre un tema que les interese y cuya fuente esté en inglés. Esta actividad requiere poner en juego los contenidos trabajados en la asignatura para interpretar el texto y hacer un resumen para compartir con sus compañeros en la clase. De este modo, los estudiantes pueden atribuirle un sentido a las actividades realizadas en el aula a través de estas actividades que se relacionan más estrechamente con su futuro profesional y académico, lo cual facilita el proceso de aprendizaje. De las experiencias observadas hasta el momento, los resultados de la inclusión de esta actividad han sido muy positivos ya que los compañeros se interesan por los temas presentados y realizan preguntas, con lo cual se inicia un debate en clase sobre los distintos temas. También podemos fundamentar la actividad en el hecho de que fomenta el aprendizaje autodirigido postulado por Rogers (Avolio de Cols, 1998), que contribuye a formar la totalidad de la persona, su intelecto, afectividad y voluntad, puesto que los estudiantes integran los conocimientos y estrategias adquiridos a lo largo del curso y los aplican a la interpretación de un artículo de su interés y son ellos mismos quienes organizan la forma de trabajo para luego realizar la presentación frente a sus compañeros.

### 3.4.2 Vinculación de la asignatura con eventos realizados en la facultad

Otra propuesta que se ha implementado en Inglés II y sería interesante implementar en Inglés I consiste en intentar establecer una vinculación de la asignatura con actividades que se realizan en el marco de la facultad, por ejemplo las Jornadas de Energías Renovables organizadas por el Departamento de Ingeniería Mecánica que se llevan a cabo dos veces al año. Teniendo en cuenta que los estudiantes cursantes de Inglés I generalmente se encuentran en su primer año de universidad (si bien la asignatura corresponde al nivel II de los planes de estudios) y que están cursando materias básicas, la asistencia a las jornadas permite acercarlos más a desarrollos y aplicaciones tecnológicas más concretas y palpables. La articulación con la clase de inglés consiste en que se les pediría a los estudiantes que asistan a las jornadas, elijan alguno de los temas tratados y luego busquen un texto en inglés con información relacionada y elaboren un resumen. Ello les permite ampliar lo discutido en las jornadas a partir de la lectura de bibliografía relevante en inglés, lo cual contribuye directamente a la práctica de actualización permanente. Además la concurrencia a las jornadas permite que los estudiantes conozcan distintas actividades de investigación que se desarrollan sobre el tema tanto dentro como fuera de la facultad.

### 3.4.3 Mapa conceptual como organizador de la asignatura

A fin de incentivar a que los estudiantes sean participantes activos de su aprendizaje y se comprometan con la asignatura, resulta oportuno considerar un agregado a la forma en que se presenta actualmente la asignatura relacionada con el uso de los mapas conceptuales. Al inicio de la cursada, se comparten con los estudiantes los objetivos de la asignatura en clase, que también están detallados en el programa de la asignatura que se les entrega. Sin embargo, la sola mención de los objetivos quizá no sea suficiente. Por ello, sería interesante incorporar el mapa conceptual para trazar la ruta de aprendizaje, como organizador previo de la asignatura. Este mapa se podría utilizar para presentar la asignatura a los estudiantes en la primera clase y explicarles en qué consiste la asignatura y cuáles son los objetivos. El mapa puede incluir también las relaciones entre los contenidos de la asignatura y explicitar las competencias que se quieren desarrollar, haciendo alusión a las competencias básicas y transversales de los documentos del Confedi anteriormente tratadas.

Asimismo, presentar la asignatura en este marco más amplio se justifica en que permitirá a los estudiantes comprender la inserción de la asignatura en el plan de estudios como parte de ese todo y de ese modo darle más sentido. Esto se basa en el concepto gestáltico de presentar el todo y no las partes de forma aislada. Es muy importante el modo en que se organizan los temas y se deben destacar todas las relaciones entre las partes para poder entender la organización del todo puesto que "la experiencia siempre está estructurada, no reaccionamos ante un conjunto de detalles separados, sino ante una compleja estructura de estímulos. Percibimos los estímulos como un todo organizado, no en partes separadas" (Avolio de Cols, 1998, p. 68). Consideramos que este uso del mapa conceptual contribuirá a estimular el interés del estudiante en la asignatura

al observar que guarda estrecha relación con su formación integral como profesional y de ese modo podrá atribuirle un mayor sentido.

#### *3.4.4 Resolución de problemas*

Si bien desde la asignatura inglés es difícil plantear la resolución de problemas como estrategia de enseñanza a partir de un problema lingüístico, sí se podría plantear una situación problemática que requiera que los estudiantes deban interpretar textos en inglés para luego tomar decisiones para la resolución de un problema. Por ejemplo, se les puede pedir que decidan y justifiquen en grupos qué maquinaria comprar, dándoles textos en inglés con las especificaciones técnicas de dos motores distintos, requerimientos del cliente, costos, etc., y que ellos elaboren un informe en español fundamentando cuál deben adquirir. Las estrategias de resolución de problemas, en tanto articulan diferentes técnicas para dar una respuesta, solución o explicación a un conjunto de datos dentro de un contexto, es una de las competencias básicas que establecen los documentos del Confedi anteriormente mencionados (2008, 2014). Además, contribuyen a motivar el interés dándole sentido a la actividad ya que se relaciona con la actividad real de un ingeniero, es decir un problema de la vida profesional. De acuerdo a uno de los principios elaborados por Rogers (Avolio de Cols, 1998) para el ámbito educativo, para que se produzca un aprendizaje significativo, es importante que el estudiante pueda apreciar que el tema de estudio es importante para sus propios objetivos, es decir que pueda atribuirle un sentido. Además, se requiere la interacción con otros en el trabajo en grupo, fomentando el trabajo colaborativo para poder resolver la situación problemática.

Modestamente, consideramos que las actividades propuestas se enmarcan dentro del paradigma de la complejidad propuesto por Morin (1995) en tanto contribuyen a generar procesos de formación enriquecedores que favorecen que los estudiantes aprendan a aprender, que trabajen habilidades para procesar información al mismo tiempo que integran sus conocimientos de inglés a otras actividades dentro de la facultad y relacionadas con su vida profesional.

### 3.5 Contribución de la asignatura inglés al desarrollo de la competencia de producción escrita

Teniendo en cuenta que una de las formas de evaluar la comprensión lectora es a través de la respuesta a preguntas sobre el texto de distinta complejidad y la construcción de un texto paralelo en la etapa de post-lectura, resulta importante hacer mayor hincapié en la enseñanza de producción de textos como competencia básica, particularmente en la elaboración de informes y resúmenes, proporcionando más explicaciones y práctica para los estudiantes sobre las etapas de planificación, escritura y revisión de los textos que producen. Para la corrección de estas producciones, se puede elaborar una rúbrica con los indicadores de logro propuestos en el documento de Confedi (2014) sobre la competencia básica de producción de textos, como por

ejemplo: adecua el escrito a las características del lector, conoce y explicita el tema, cohesiona adecuadamente el texto, estructura correctamente los aspectos morfosintácticos, respeta las convenciones ortográficas y los signos de puntuación, etc. Esta actividad se sustenta en el hecho de que muchas veces se da por sentado que los estudiantes ya poseen estas capacidades cuando en realidad no siempre es así y, siendo una competencia académica básica para el buen desempeño en la universidad y también para la vida profesional, debe ser trabajada con mayor énfasis. En este sentido, una actividad muy interesante para implementar es solicitar a los estudiantes que se intercambien sus producciones y realicen la corrección de los trabajos de sus compañeros utilizando la rúbrica como guía para su corrección.

Asimismo, es pertinente reflexionar sobre el modo en que se redactan las consignas que se proponen a los estudiantes. Dichas consignas suelen ser preguntas directas sobre el texto o estar expresadas en forma imperativa: “describa/explique/indique/compare/enumere/mencione si es verdadero o falso y justifique su respuesta”. Consideramos que se debería dedicar más tiempo a explicar qué implica cada consigna ya que muchas veces se da por sobre-entendido y luego se observa que en lugar de “comparar” se enumera o en lugar de “justificar” se explica. Por ejemplo, entonces, sería importante explicitar qué implica “explicar”, “comparar”, “justificar”, “definir”, etc. Una explicación, por ejemplo, supone un receptor que sabe menos que uno e implica ampliar, desarrollar, y puede incluir definiciones y comparaciones. La argumentación, por otro lado, supone un receptor con el mismo nivel de conocimiento que el emisor, y para argumentar se pueden presentar citas de autoridad, realizar preguntas retóricas y mencionar contra-argumentos para luego rebatirlos. Detenerse en estas cuestiones influirá positivamente en las producciones escritas de los estudiantes.

### 3.6 Ritmos de aprendizaje heterogéneos e inclusión

Teniendo en cuenta que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, un punto importante a considerar es cómo pensamos la relación entre enseñanza y aprendizaje. Fenstermacher (1989) plantea que no existe una relación causal entre enseñanza y aprendizaje y de ello se deriva el hecho de que como docentes no podemos ampararnos en la excusa de que ya se enseñó un determinado tema y por eso no volver a explicarlo y seguir adelante. La función del docente es brindar herramientas para ayudar al estudiante a desarrollar habilidades y competencias y fomentar el interés por aprender, si bien en última instancia la verdadera decisión de aprender la toma el estudiante.

En consonancia, Meirieu (1998) destaca que la tarea del educador es acompañar y crear condiciones para que el estudiante pueda crearse a sí mismo y que es sólo el estudiante quien decide si aprenderá o no. Considero importante la idea que plantea el autor de que es necesario romper con algunos prejuicios que puede tener el educador sobre la enseñanza y el aprendizaje como, por ejemplo, la necesidad de querer controlar el proceso de aprendizaje del estudiante. El docente debe generar un espacio donde el estudiante pueda equivocarse sin temor y a la vez evitar enseñar contenidos descontextualizados.

Por otra parte, teniendo en cuenta la individualidad del estudiante y los distintos tiempos de aprendizaje de cada uno, considerar el problema de la exclusión de aquellos estudiantes con ritmos más lentos de aprendizaje resulta de vital importancia. Ello guarda relación con el concepto de “educabilidad” mencionado por Baquero (2006), que sostiene que este término va más allá del hecho de que todos tenemos la posibilidad de aprender y apunta a la posibilidad de “constituirse en sujeto de una cultura” (p.13). En este contexto, Aizencang y Bendersky (2013) señalan que la inclusión es un derecho social y público y que “incluir” implica tener apertura para considerar las distintas características de los estudiantes, fomentar flexibilidad en los modos de acceso a la educación para repensar los currículos, las prácticas, las formas de evaluar, con el objetivo de torcer destinos que se presentan como inevitables. Debemos pensar al sujeto que aprende desde sus potencialidades, reconocer su voz y sus necesidades y entender que no es el principal responsable de sus fracasos. Se deben procurar formas de acceso para todos ya que todos pueden aprender dadas las condiciones pedagógicas propicias.

A partir de estas consideraciones, uno de los principales desafíos encontrados consiste en conciliar la inclusión de todos los estudiantes, es decir, procurar que nadie “quede afuera”, con los tiempos y demandas institucionales. Esto se observa especialmente en inglés ya que los cursos son muy heterogéneos en cuanto al nivel de inglés con el que ingresan los estudiantes. A veces un estudiante no logra cumplir los objetivos de aprendizaje durante la cursada y cabe plantearse: ¿cómo ayudar a aquellos que quizá necesitan más tiempo? En el siguiente nivel de este trabajo, donde se abordarán los temas de evaluación, el uso de tecnologías en el aula y la importancia de la reflexión sobre la práctica docente, se proponen algunas ideas para dar respuesta a esta inquietud desde la asignatura Inglés Técnico Nivel I.

## Referencias

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.
- Avolio de Cols, S. (1998). *Los proyectos para el trabajo en el aula*. Cap III. Teorías del aprendizaje y tarea del aula. Buenos Aires: Marymar.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bosio, M., Ondarcuhu, L., Palacios, A. (1999). *Interdisciplina para armar*. Spanish edition
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Prov. de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/178.pdf> Consejo Federal de Decanos de Ingeniería
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería CONFEDI. (2008). Competencias para el acceso y la continuidad de los estudios superiores. XLIV Reunión Confedi- Santiago del Estero, Anexo1. [en línea]. Disponible en: <http://www.confedi.org.ar/documentos-publicos>
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería CONFEDI. (2014). *Competencias en Ingeniería*. 1º ed. Mar del Plata: Universidad Fasta Ediciones.
- Fenstermacher, G. (1989). *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989. (Capítulo: Tres aspectos de la filosofía de la educación sobre la enseñanza, p. 150-180).
- Litwin, E. (2001) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Luchetti, E., Carabel, L. (1992) *Manual de operaciones del pensamiento*. Cesarini hnos.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y estudiantes*. Madrid: Paidós. (Capítulo 1).
- Morin, E. (1995). Epistemología de la complejidad en Paradigmas, cultura y subjetividad (comp.), Ed. Paidós.
- Raths, L., Wasserman, S. (1967) *¿Cómo enseñar a pensar?* Ed. Paidos.
- Uzcátegui Vielma, A. (2013). Importancia de desarrollar habilidades de pensamiento superior (pensamiento crítico, procesamiento de información, solución de problemas, creatividad,

análisis, conceptualización, evaluación y autoevaluación) en las aulas universitarias y sus implicaciones en la formación de los futuros profesionales. Universidad de los Andes. Programa de Actualización Docente. Merida, Venezuela. Recuperado el 2/3/2018 de: <https://anuzvi.wordpress.com/2013/06/18/importancia-de-desarrollar-habilidades-de-pensamiento-superior-pensamiento-critico-procesamiento-de-informacion-solucion-de-problemas-creatividad-analisis-conceptualizacion-evaluacion-y-autoe/>

Vélez de Olmos, G. (1996). Acerca de la metacognición. Consideraciones epistemológicas. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires, Año V N.8, mayo de 1996. pp. 34-40. ISSN 0327-7763.

## Interrelación documental del Nivel I

En este primer nivel, se integraron los documentos del Confedi con el texto de Uzcátegui Vielma al hablar de las competencias y del desarrollo de habilidades de pensamiento superior y la contribución de la asignatura inglés al desarrollo de esas habilidades, que a su vez están articuladas con lo plasmado en los documentos del Confedi y con los aportes de Carlino sobre alfabetización académica en la universidad. Asimismo se hizo referencia a los aportes de Luchetti, Raths y Bosio *et al.* en relación al desarrollo de habilidades de pensamiento superior, también alineados con la propuesta del Confedi. También se interrelacionó la secuencia didáctica propuesta para el trabajo de habilidades de pensamiento con los aportes de Avolio de Cols donde se hace referencia a temas como aprendizaje significativo, andamiaje, perspectiva sociocultural de aprendizaje con otros.

Asimismo, se incorporó la ficha de clase sobre mapas conceptuales en relación con el aprendizaje significativo tratado en Avolio de Cols. Estos conceptos se relacionaron a su vez con los aportes sobre autonomía del estudiante de Meirieu, que se vinculan con la construcción guiada del conocimiento y el rol del docente al formular preguntas en la clase, como plantea Litwin. Asimismo, ello se relaciona con los aportes de Mercer sobre aprendizaje con otros y con el enfoque sociocultural tratado en Avolio de Cols.

Se integró, por otra parte, el texto de Uzcátegui Vielma con el de Vélez de Olmos al tratar específicamente el tema de la metacognición.

Se relacionó el texto de Morin con el de Avolio de Cols para hablar de actividades que estimulan el interés de los estudiantes dándole un sentido a lo que realizan como parte de su formación integral.

Al abordar posibles agregados para hacer en la asignatura en relación a producción de textos y resolución de problemas, se articularon los documentos del Confedi, con los aportes de Luchetti y de Avolio de Cols.

Por último, se relacionaron los aportes de Fenstermacher, Meirieu, Baquero y Aizencang & Bendersky en las consideraciones sobre el rol del docente, la diversidad de los estudiantes y las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

## Nivel II:

En este segundo nivel, se integrarán aportes de los siguientes seminarios:

- Tecnologías y Sistemas Multimediales para la enseñanza
- Enseñanza, Formación y Práctica Docente
- Evaluación de los Aprendizajes

En esta segunda parte del trabajo, y como continuación del análisis sobre cómo se lleva adelante la enseñanza de estrategias de lectura en la asignatura Inglés Técnico Nivel I en UTN FRBA, se considerará en primer término el papel de las nuevas tecnologías y sistemas multimediales para la enseñanza que determinan un nuevo rol del docente. En segundo lugar, se abordará el uso de TICs específicamente en el aula de inglés dentro de la facultad y sus posibilidades. Por último, se realizará un análisis de distintos tipos y momentos de evaluación en el aula de inglés con su debida fundamentación teórica. Estas cuestiones se interrelacionarán asimismo con una reflexión sobre distintos aspectos de la práctica docente desde una mirada más globalizadora.

### 4. El impacto de las TICs en la enseñanza

Con las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario se vuelve cada vez más necesaria, teniendo en cuenta que las formas de comunicación han cambiado drásticamente en los últimos años y los estudiantes universitarios actuales son en su gran mayoría nativos digitales. En este sentido, Uzcátegui Vielma (2013) señala que las nuevas generaciones están experimentando nuevas formas de socialización por lo cual el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) adquieren gran relevancia ya que es importante que el futuro profesional posea “un conjunto de habilidades y competencias que se ajustan a la economía del conocimiento (la mayoría de ellas relacionadas con la gestión del conocimiento) que incluye procesos de selección, adquisición, integración, análisis y colaboración en entornos sociales de la red” (p.4).

En sintonía, Díaz Barriga (2013) plantea la necesidad de construir ambientes de aprendizaje a partir del intercambio entre estudiante-información, docente-estudiante y estudiante-estudiante a partir de distintos flujos de información, generando secuencias didácticas con actividades significativas para el estudiante. Por su parte, desde el enfoque de la tecnología educativa apropiada y crítica, Fainholc (2012) destaca la importancia de implementar el uso de tecnologías en el aula desde una perspectiva socio-constructivista a través de propuestas didácticas que promuevan el trabajo colaborativo -teniendo en cuenta el concepto vygotskiano de que se aprende con otros-, así como también el desarrollo de habilidades superiores del

pensamiento. La posibilidad de interactuar con otros en la realización de dichos procesos permite poner en juego la negociación de significados, como elemento esencial para el aprendizaje (Zañartu Correa, 2000). Por lo tanto, es imperioso que los docentes hagan uso de los recursos ofrecidos por las tecnologías para favorecer y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, la incorporación de nuevas tecnologías debe tener un fundamento didáctico y no simplemente limitarse a reproducir estrategias o secuencias didácticas que bien podrían hacerse en clase.

Según Gisbert (2000), el profesor del siglo XXI debe poder proponer proyectos basados en trabajo interdisciplinar, utilización de la informática como herramienta de trabajo, la red como canal de comunicación, las redes como espacio cooperativo y de formación y las redes como espacio de trabajo. En este contexto, las funciones del docente ya no son las mismas cuando debe desenvolverse en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. La autora sostiene que la actitud del docente estará condicionada entre otras cosas por sus conocimientos para el uso de esas tecnologías (tanto el hardware como el software) como por su disponibilidad para actualizarse de forma permanente en el área de la tecnología. Por otra parte, la autora señala que el saber manipular algunas herramientas de software no necesariamente se traduce en saber utilizarlas de un modo didáctico para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Todo ello requiere un proceso de formación continua para atender de manera adecuada a las demandas y necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, Gisbert (2000) señala que los profesores deberán adaptarse de forma permanente a los cambios en el entorno socio-económico y laboral y que los principios orientadores del currículum deberán manejarse con flexibilidad, permitiendo que el estudiante cada vez más pueda diseñar su propia trayectoria formativa. El docente deberá convertirse en un evaluador de la oferta formativa y de los materiales de formación que vayan apareciendo. Hay que tener en cuenta que cada vez más habrá más contenidos disponibles al alcance de los estudiantes y la tarea del docente consistirá en seleccionarlos cuidadosamente y decidir para qué usarlos y de qué manera.

Puesto que los docentes no son ya los depositarios del conocimiento, deberán poder convertirse en “transformadores de la educación mediante la utilización de estas herramientas tecnológicas” (Gisbert, 2000, p.4). Deberán ser consultores de la información, colaboradores en grupo, facilitadores, desarrolladores de cursos y materiales. La autora señala que los docentes deberán desarrollar “nuevas estrategias de enseñanza basadas más en la capacidad de comunicación y la secuenciación y selección de contenidos que no en la transmisión masiva de información y de contenidos” (p. 13). En este contexto, también se debe tener en cuenta que los grupos de estudiantes suelen ser heterogéneos y cada estudiante posee distintas expectativas y necesidades.

En sintonía, Ruiz Mendez & Aguilar (2013) coinciden en que el docente debe facilitar y acompañar el aprendizaje de los estudiantes a través de nuevas metodologías didácticas para que estos logren autogestionar su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, las TICs permiten salir del aula convencional y generan espacios virtuales de formación, interacción, trabajo, colaboración e investigación. Los autores se apoyan en un documento de la Unesco de 2008 que

establece la necesidad de que los docentes utilicen las TICs para la enseñanza y que se propongan como meta que los estudiantes sean “buscadores, analizadores y evaluadores de información, solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informadores, responsables y capaces de contribuir a la sociedad” (p. 2).

Todos deben poder, tanto estudiantes como docentes, utilizar y apropiarse de las nuevas tecnologías y ser capaces de procesar la información, organizarla y transformarla para crear nuevo conocimiento. El docente debe poder diseñar actividades para diversidad de ritmos y estilos cognitivos y conocimientos y capacidades de los estudiantes, desempeñándose como guía orientador, enseñarles a aprender, motivarlos, provocar la curiosidad intelectual. El hecho de que las nuevas generaciones de estudiantes sean nativos digitales no implica que tengan la capacidad de desarrollarse en ambientes de enseñanza virtuales. Entonces, el docente debe poder gestionar adecuadamente los saberes de esos sujetos, debe poder guiar al estudiante en el mundo digital para que pueda discriminar qué fuentes son confiables y para guiarlos en la búsqueda de información y no se pierdan en el mar de Internet.

Según Pérez y Salas (2009, en Méndez & Aguilar, 2013), como el estudiante tiene mayor participación y control de su propio proceso de aprendizaje, el docente pierde el control y poder que poseía en la enseñanza tradicional, pasando a una enseñanza centrada en el estudiante. Sin embargo, el docente no pierde su importancia con la TICs sino que cambia su función, convirtiéndose en facilitador de recursos, en mediador de aprendizajes, orientador de prácticas pedagógicas, diseñador de ambientes de aprendizaje. Méndez y Aguilar (2013) concluyen que hasta los años noventa, la tarea docente estaba asociada con cuatro dimensiones: el saber académico-disciplinar, el saber técnico-pedagógico, el saber crítico-social y comunitario y el saber personal-reflexivo. Los autores sostienen que con la emergencia de las TICs, se incorpora el saber digital, que a su vez produce un cambio en el modo de ver las anteriores dimensiones. Así, se incorporan metodologías de aprendizaje activo en diversos ambientes de aprendizaje que exceden al aula y que incluyen nuevas formas de comunicación. Los objetivos del docente, como se mencionó anteriormente deben ser formar estudiantes con la capacidad de aprender a aprender, trabajar de forma colaborativa, ser autónomos, tomar decisiones y pensar críticamente.

## 5. Las TICs en el aula de inglés

La asignatura Inglés Técnico Nivel I cuenta con un aula virtual para todos los cursos de la asignatura, compartida por todos los docentes y estudiantes. Allí, se encuentra disponible una variedad de actividades y material de apoyo para el estudiante que complementan la clase presencial. Los docentes pueden utilizar foros grupales y asignar tareas que los estudiantes deben subir al aula.

Teniendo en cuenta el desarrollo teórico expuesto anteriormente y con el fin de ilustrar un posible uso innovador de las TICs para contribuir al desarrollo de una habilidad frecuentemente trabajada en los cursos de inglés, se presenta a continuación una experiencia de actividad

colaborativa en la plataforma Moodle, focalizada en la redacción de resúmenes. La actividad se llevó a cabo entre dos cursos de Inglés Técnico Nivel I, pertenecientes a dos docentes de la cátedra. Estos cursos tenían distinta modalidad (anual y cuatrimestral), distinto nivel de aprendizaje, distintos días y horarios de cursada y distintas tareas asignadas. El aula virtual fue el punto de contacto entre ambos cursos.

Se dividió en cuatro grupos a los estudiantes de manera que, en un mismo grupo, hubiere estudiantes de ambos cursos. La temática fue “Los procesos de reciclaje” y a cada grupo se le asignó un elemento diferente: papel, metal, plástico o vidrio. En el aula virtual, se subió un texto y un video en inglés para cada grupo correspondiente a uno de dichos elementos reciclables. Las consignas planteadas para cada curso fueron las siguientes:

*Curso anual (rol aprendiz):*

- Leer el texto y ver el video sobre reciclaje asignado al grupo
- Redactar un resumen grupal en español en la wiki

*Curso cuatrimestral (rol tutorial):*

- Leer el texto y ver el video sobre reciclaje asignado al grupo
- Redactar un resumen individual en español y discutirlo con los miembros del grupo en la clase presencial
- Analizar el resumen redactado por el grupo del curso anual y brindar una devolución a través del aula virtual.

De este modo, ambos cursos ejercitarían la redacción de resúmenes pero, dado que el curso cuatrimestral se encontraba más avanzado en la asignatura debido a la modalidad más intensiva de cursada, los grupos de este curso cumplirían el rol de tutores frente a los grupos del curso anual, brindando una devolución de su trabajo. Así, en el caso del curso anual, cada miembro del grupo debía realizar una tarea diferente:

- ver el video y realizar un resumen de su contenido
- leer el texto y realizar un resumen
- integrar ambos resúmenes en uno que contuviera la explicación completa del proceso de reciclaje asignado
- subir ese resumen en una wiki de manera colaborativa y esperar la devolución del curso cuatrimestral.

Se les propuso a los miembros de cada grupo elegir qué tarea deseaban tener asignada por lo que cada estudiante aportaría el trabajo acorde a su rendimiento y habilidad. De esta manera se logró que cada estudiante alcance su máximo potencial y que no se vean desfavorecidos en sus distintas habilidades. Al tratarse de grupos conformados con distintos

roles para un mismo trabajo, en el ejercicio de consensuar una versión final a entregar, todos debían a su vez leer el texto y ver el video asignado a su grupo sin que ello perjudicara tanto la participación grupal como el aporte individual. Se propuso una evaluación individual y grupal que se vio facilitada por la herramienta wiki, que permite realizar un seguimiento del trabajo de cada estudiante. Para respetar el tiempo de observación, lectura, análisis y producción de cada estudiante se dieron tiempos individuales y grupales suficientes tanto para trabajo personal como en instancias virtuales y presenciales. Se instruyó asimismo a los estudiantes sobre el uso de la wiki para el trabajo en la plataforma Moodle.

Los estudiantes del curso cuatrimestral, por su parte, que tenían el rol tutorial, debían acceder al material subido al aula virtual, trabajarlo en la clase presencial, realizar un resumen individual y luego discutirla con los miembros de su grupo en clase según pautas acordadas previamente para decidir qué ideas centrales no deberían faltar en el resumen y, finalmente, dar una devolución sobre los trabajos del curso anual a través del aula virtual. Las tareas de este curso consistieron, entonces, en los siguientes pasos:

- 1) Acceso al AV y análisis del video y el texto asignado a cada grupo
- 2) Elaboración de resumen individual sobre el video y texto asignados
- 3) Discusión grupal, co-evaluación de resúmenes individuales, y negociación de ideas centrales
- 4) Descarga del resumen del otro curso subida a la correspondiente wiki del aula virtual
- 5) Análisis y evaluación del resumen del grupo del otro curso
- 6) Envío del documento con la evaluación del resumen a través del aula virtual

Se utilizó una lista de cotejo y una rúbrica para guiar a los estudiantes en la redacción de los resúmenes y para la posterior devolución que realizarían a los estudiantes del otro curso. La introducción de estos instrumentos buscó facilitar el proceso de autoevaluación y co-evaluación a partir de criterios claros.

Se dedicaron momentos de varias clases presenciales al desarrollo de este trabajo colaborativo. En total, el seguimiento de todos los pasos hasta la redacción final del resumen y su posterior devolución llevó cinco semanas. En ambos cursos se realizó una puesta en común al concluir la actividad donde se reflexionó sobre el trabajo realizado y las docentes brindaron retroalimentación en sus respectivos cursos. Se administró asimismo una breve encuesta anónima en cada curso a través de la cual se pretendió evaluar con mayor profundidad la utilidad de la experiencia realizada desde la perspectiva de los estudiantes.

En el caso del curso con el rol aprendiz, el trabajo en grupo llevó a que los miembros de cada grupo sean interdependientes ya que, la producción individual que cada miembro tenía asignada era a su vez parte de la producción grupal para llegar al producto final. En ambos cursos, además, la multiplicidad de tareas a realizar, permitió que cada estudiante adquiriera protagonismo en su rol. Además, los estudiantes pusieron en juego distintos tipos de razonamiento ya que debieron identificar ideas principales y secundarias, comparar versiones, evaluar información nueva y repetida entre el texto y el video, reelaborarla e integrarla en un

resumen. A partir del trabajo y discusión grupal se contribuyó también a la negociación de significados. El trabajo en el curso con el rol tutorial permitió ayudar a que los estudiantes afiancen su habilidad de redacción de resúmenes también a partir de las devoluciones que debieron brindar. En ese sentido, la lista de cotejo y la rúbrica utilizadas fueron útiles para los dos cursos, en tanto les permitieron trabajar a partir de criterios compartidos que facilitaron tanto las redacciones de resúmenes como sus devoluciones. En efecto, el nivel de redacción de resúmenes fue muy satisfactorio en ambos cursos. Además, las devoluciones brindadas por el curso del rol tutor mostraron un buen nivel de reflexión sobre la escritura y contenido de los resúmenes realizados por los estudiantes del curso anual.

En la encuesta realizada al finalizar la actividad, los estudiantes destacaron haberse animado más a realizar su aporte cada uno a partir de la tarea asignada y sentirse mejor preparados a la hora de redactar resúmenes. También señalaron que la posibilidad de interactuar con estudiantes de otro curso fue motivadora ya que difiere de las actividades frecuentemente realizadas en clase.

Consideramos que la experiencia de trabajo colaborativo entre cursos de distinta modalidad de Inglés Técnico Nivel I presentada tuvo resultados positivos. El trabajo grupal permitió que los estudiantes se beneficien de hacer “con otros” y que negocien significados a partir de las distintas tareas asignadas. Asimismo, la metodología de integrar grupos con distintas modalidades de cursada según la cual algunos tienen un rol tutorial, les requirió asumir la responsabilidad de realizar una devolución precisa para contribuir al aprendizaje efectivo de sus pares. Esto promovió una interacción que estableció un vínculo positivo entre los miembros de los dos cursos. Asimismo, los productos finales de la actividad, es decir, los resúmenes y las devoluciones, alcanzaron un nivel satisfactorio en ambos cursos. En base a la respuesta positiva recibida en la encuesta administrada al finalizar la actividad y al trabajo realizado, consideramos que esta experiencia ha logrado motivar a los estudiantes debido a la multiplicidad de tareas asignadas, al protagonismo que tuvieron en los distintos roles y a la posibilidad de utilizar de forma independiente las herramientas que ofrece la plataforma Moodle.

Por último, una propuesta de mejora que sería de gran utilidad consiste en la incorporación en el aula virtual de actividades de lecto-comprensión como actividad complementaria al curso presencial, especialmente para aquellos estudiantes que tienen ritmos más lentos de aprendizaje. Estas actividades se corregirían de forma automática y permitirían que el estudiante trabaje a su ritmo y reciba una devolución inmediata. Incluirían ejercicios que se centren a desarrollar habilidades de orden superior, como por ejemplo que elijan entre opciones dadas cuál es la idea central que mejor resume un texto, o unir con flechas párrafos de un texto con la conceptualización de cada uno y también ejercicios para reforzar la comprensión de conectores e identificación de referentes, que hacen a la cohesión y coherencia de los textos. De ninguna manera estas actividades reemplazan el trabajo realizado en la clase con los estudiantes, pero constituyen una valiosa herramienta que contribuye al proceso de aprendizaje en tanto permiten brindar más ayudas a los estudiantes que necesitan práctica adicional y les permite asimismo trabajar a su propio ritmo.

Además de que estas actividades contribuyen a desarrollar habilidades de orden superior relacionadas específicamente con la comprensión lectora, su introducción constituye una herramienta para la inclusión y puede justificarse a través del concepto de “educabilidad” de Baquero (2006) anteriormente referido en la primera parte de este trabajo. Así, la incorporación de estas actividades se sustenta en la concepción de que todos los estudiantes pueden transitar la asignatura de forma exitosa independientemente de las diferencias de nivel. Ello puede relacionarse asimismo con el concepto de aceptación incondicional de la psicología humanista (Avolio de Cols, 1998), que implica que el docente tiene plena confianza en las capacidades de sus estudiantes y que no quedarán relegados por no poseer el nivel esperado.

## 6. La evaluación en la asignatura Inglés Técnico Nivel I

La evaluación es un acto que se lleva a cabo para analizar y juzgar críticamente a fin de tomar decisiones, tanto al inicio del aprendizaje, durante el proceso y al final, con distintos objetivos. Camilloni (1998) sostiene que los juicios de valor que construye el docente pueden responder a sus propios estados afectivos, a su actitud de aceptación o rechazo o de agrado/desagrado, pero también pueden ser producto de una recolección sistemática de información más seria y rigurosa que pretende ser “objetiva”. En este sentido, la planificación de la asignatura Inglés Técnico Nivel I contempla la inclusión de distintas instancias de evaluación, no sólo del desempeño de los estudiantes tanto por parte del docente como de los mismos estudiantes sino también de la evaluación del curso y del docente. A continuación se presentarán y fundamentarán las distintas instancias de evaluación utilizadas a lo largo de la cursada.

### 6.1 Encuesta de inicio

Al comenzar el curso, se administra una breve encuesta con el fin de recolectar datos sobre los estudios previos de idioma inglés de los estudiantes (por ejemplo si fueron a institutos privados, cuántos años, si fueron o no a colegios bilingües), qué año de la carrera se encuentran cursando y sobre qué temas de su especialidad les gustaría leer. Esta encuesta constituye una herramienta valiosa para tener una primera aproximación al perfil de cada estudiante. Conocer si han estudiado inglés previamente, de forma privada o en la escuela, resulta útil para saber si el grupo es más o menos heterogéneo, si se deberá ajustar más o menos las actividades que planificadas en base al nivel. Asimismo, el conocer sus intereses sobre temas de su especialidad sobre los que quieren leer permite realizar ajustes e incluir textos que se relacionen con dichos temas.

## 6.2 Evaluación diagnóstica

Considerando el concepto ausubeliano de aprendizaje significativo, según el cual los conocimientos nuevos deben anclarse en los conocimientos previos, resulta fundamental conocer qué es lo que los estudiantes ya conocen al comenzar la cursada, no sólo a partir la encuesta descripta anteriormente, que aporta la mirada del estudiante, sino también a través de una evaluación. Por ello, se administra una evaluación diagnóstica de comprensión lectora en inglés para obtener información relevante sobre el nivel de comprensión de inglés de los estudiantes, sus aciertos y dificultades, con el fin de poder ayudarlos de mejor modo a tener un buen desempeño en la cursada. Esta evaluación permite profundizar el conocimiento sobre el perfil del estudiante obtenido de la encuesta inicial descripta anteriormente y aporta información más específica sobre su nivel de lecto-comprensión.

La información recogida al inicio de la cursada mediante los instrumentos mencionados permitirá identificar la situación de cada estudiante para poder brindar ayuda a aquellos que más lo requieran, por ejemplo aportando más material extra y prácticas adicionales de apoyo, además de hacer un mayor seguimiento de esos estudiantes, conversando con ellos desde el inicio de la cursada para pensar en conjunto qué otra clase de ayuda podría beneficiarlos más y de ese modo hacerlos más conscientes de la necesidad de que adquieran un rol protagónico en su proceso de aprendizaje.

## 6.3 Evaluación formativa

Los cursos de la asignatura Inglés Técnico Nivel I suelen presentar un alto grado de heterogeneidad en cuanto al nivel de inglés con el que ingresan los estudiantes. Sumado a ello, teniendo en cuenta que cada estudiante tiene su propio tiempo de aprendizaje, resulta de vital importancia ofrecer espacios de trabajo y oportunidades para que todos los estudiantes puedan alcanzar los objetivos de la asignatura.

En este contexto, la evaluación formativa se presenta como una oportunidad que permite la toma de decisiones para facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje cuando todavía se está a tiempo de implementar cambios. En efecto, los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje a partir de la retroalimentación brindada por el docente (evaluación *para* el aprendizaje) y de la reflexión metacognitiva sobre sus propios procesos de aprendizaje (evaluación *como* aprendizaje) (Anijovich, 2017). Por su parte, Perrenoud (2008) sostiene que la evaluación formativa se construye sobre una lógica cooperativa basada en la hipótesis de que el estudiante quiere aprender y hace todo lo que puede para ese fin.

Sin embargo, existe en algunos estudiantes la inquietud de que quedarán vulnerables, expuestos, en ridículo, o que el reconocer sus dificultades hará que el docente les asigne trabajo extra que no quieren realizar. En relación a ello, el autor hace referencia a la violencia simbólica escolar y sostiene que “es una presión moral y psicológica constante ejercida sobre los estudiantes para obtener su adhesión, su atención, su dedicación al trabajo” (p. 185). Entonces, señala que para que la evaluación formativa tenga efectos positivos y resulte beneficiosa para los estudiantes

es necesario que éstos se sientan en suficiente confianza para reconocer que tienen dificultades y que necesitan ayuda, es decir “que tengan la impresión de tener más para ganar que para perder” (p. 181). Por este motivo, se requiere establecer un diálogo y una comunicación que genere confianza para el estudiante (Anijovich, 2017). Después de todo, tal como señala Meirieu (1998), la tarea del educador es acompañar y crear condiciones para que el estudiante pueda crearse a sí mismo ya que es sólo el estudiante quien decide si aprenderá o no.

Por otra parte, Perrenoud (2008) sostiene que la evaluación formativa debe permitir la regulación de los aprendizajes, es decir, las operaciones metacognitivas. La actividad metacognitiva consiste en “distanciarse de lo que uno mismo conoce, empleando para ello la reflexión sobre el propio conocimiento” (Bruner, 1984, en Vélez de Olmos, 1996, p.3). Es importante tener en cuenta que para que haya metacognición el estudiante debe conocer sus propios procesos cognitivos a través de una experiencia personal y directa, reflexionando sobre qué caminos se siguieron para llegar a ese conocimiento y no simplemente teniendo un conocimiento declarativo (Vélez de Olmos, 1996).

En relación a lo expuesto, el portafolio constituye una estrategia de enseñanza y de evaluación formativa muy útil. Dentro de los tipos de portafolios presentados por Danielson y Abrutyn (2002), el portafolios de trabajo resulta particularmente adecuado para implementar en las clases de inglés en tanto es “un depósito de reserva del trabajo de los estudiantes” [a través del cual] “tanto el estudiante como el docente tienen evidencias de los puntos fuertes y débiles en el alcance de los objetivos del aprendizaje, información extremadamente útil para diseñar la enseñanza futura” (p.6). Esta herramienta de trabajo permite generar un espacio para que los estudiantes reflexionen sobre el avance de sus trabajos y también posibilita que docente y estudiantes establezcan un diálogo a partir de la retroalimentación continua.

Con respecto a la retroalimentación, Anijovich (2010) brinda recomendaciones muy útiles sobre cómo realizarla, como por ejemplo comenzar por lo positivo; utilizar un lenguaje familiar; que la retroalimentación sea contemporánea con los procesos de aprendizaje, es decir, no dejar pasar demasiado tiempo entre la instancia de evaluación y de retroalimentación; no hacer juicios de valor sino describir y permitir que el estudiante reflexione sobre por qué respondió lo que respondió para indagar en sus procesos de pensamiento y que él o ella descubran por sí mismos su error. El error entonces representa valiosa información para el docente porque permite reflexionar sobre qué es lo que está constituyendo un obstáculo para el estudiante y de ese modo guiarlo para que pueda descubrir en qué se equivocó y cómo mejorar. Entre los efectos positivos de la evaluación formativa, Anijovich (2017) menciona que los estudiantes comienzan a ser más conscientes de lo que se espera de ellos, cuáles son los criterios y de ese modo aprenden a autoevaluarse.

Desde la cátedra de inglés, se ha planteado en los últimos años la necesidad de revalorizar el trabajo procesual durante la cursada y por ello en algunos cursos se comenzó a darle a los trabajos prácticos un mayor peso en la evaluación para la acreditación de la asignatura. Así, se asignaba una calificación numérica a cada estudiante de acuerdo al desempeño de los trabajos realizados (algunos en clase y otros de forma domiciliaria) que luego se promediaba con la

calificación de cada parcial. De este modo, el 50% de la calificación correspondía a los trabajos realizados y el otro 50% al examen.

A partir de este antecedente, se ha incorporado una propuesta de evaluación del trabajo de proceso realizado por cada estudiante a través de un portafolio de trabajos pero eliminando la calificación basada en el desempeño a la hora de promediar los trabajos prácticos con los parciales. En su lugar, se busca brindar la posibilidad de que el estudiante pueda re-entregar los trabajos las veces que sea necesario a partir de la retroalimentación brindada. Si bien se asigna una valoración al trabajo realizado (excelente, muy bien, bien, regular), la calificación asignada a los trabajos del portafolios que se considera para complementar la nota del parcial se determina de acuerdo a otros criterios que se detallarán más adelante y no en base al desempeño.

El portafolio de trabajos prácticos consiste en una carpeta que recolecta los trabajos que los estudiantes realizan durante la cursada principalmente de forma individual. Estos trabajos consisten en la resolución de actividades de comprensión lectora a partir de un texto en inglés. Generalmente, dichas actividades incluyen, entre otras, preguntas sobre el texto que los estudiantes deben responder con sus palabras en español y también la redacción de resúmenes en español de los textos. Cabe destacar que algunos de estos textos son previamente trabajados en clase, y se asigna alguna tarea para realizar en el domicilio mientras que otros son enteramente realizados en el hogar. En clase se realiza la corrección y discusión grupal de dichos trabajos y luego el docente se lleva los trabajos para corregir.

Al evaluar el trabajo, se busca indicar a los estudiantes los puntos donde se encuentran dificultades a través de alguna pregunta orientadora o guías sobre cómo se podría mejorar la respuesta. Ello busca apartarse de la habitual corrección que se limita a identificar lo que está bien y lo que está mal o bien a corregir lo que está mal aportando la respuesta correcta. De este modo, se establece un diálogo con el estudiante, ya que este debe trabajar sobre los comentarios de retroalimentación y volver a entregar el trabajo. Asimismo, se busca comunicar más detalladamente los aciertos y fortalezas de los estudiantes observados en las entregas y re-entregas. Un punto importante a la hora de brindar retroalimentación es el problema de la distribución de la retroalimentación en calidad y cantidad a distintos estudiantes. En este sentido, Anijovich (2010) señala que se tiende a proporcionar una devolución más detallada a aquellos estudiantes con mayores dificultades, descuidando así las retroalimentaciones de los estudiantes que han realizado un muy buen trabajo. Como ya se ha señalado, dado que los estudiantes poseen diferentes ritmos de aprendizaje y conocimientos previos muy dispares en inglés, resulta esencial reflexionar sobre qué estímulos se podría brindar a los estudiantes que no presentan tantas dificultades a fin de ayudarlos a profundizar y mejorar sus aprendizajes, quizá a través de algún interrogante más desafiante que les genere un conflicto cognitivo mayor.

Por otra parte, para cada trabajo se solicita la redacción de una reflexión breve sobre el proceso de resolución del TP realizado a partir de una serie de preguntas orientadoras brindadas por el docente, como por ejemplo: *¿Qué aprendiste en este TP en cuanto a la lectura de textos en inglés? ¿Te resultó sencilla su resolución? Sí/no. ¿Por qué? ¿Cuánto tiempo te llevó? ¿Qué consignas te resultaron más difíciles y cuáles más sencillas? ¿A qué pensás que se debe? ¿Pudiste inferir el significado de algunas palabras por contexto? ¿Cuáles? ¿Buscaste muchos términos en el diccionario? ¿Qué considerarás que*

*podrías mejorar para futuros TPs?* En esta reflexión, los estudiantes pueden además incluir cualquier otro comentario relacionado al proceso de resolución del TP que les resulte pertinente. Reflexionar sobre este tipo de interrogantes ayuda a los estudiantes a tomar consciencia de su propio proceso de aprendizaje con respecto al abordaje de la lectura de textos en inglés y les permite comenzar a hacer consciente qué aspectos les resultan difíciles y cuáles más fáciles a fin de poder trabajar sobre ellos.

Al finalizar la cursada, además, los estudiantes deben presentar el portafolios completo, que debe incluir una reflexión final del estudiante sobre todo el proceso de aprendizaje a lo largo del cuatrimestre/año, incluyendo qué aprendió, en qué aspectos ha mejorado, qué aspectos considera que aún debe mejorar y todos los comentarios que considere pertinentes. Para ello, también se ofrece una guía con preguntas orientadoras que incluyen interrogantes como: *¿En qué medida mejoraste tu capacidad para abordar y comprender textos científicos y académicos en inglés a partir de lo trabajado en clase? ¿Qué aprendiste a lo largo del curso? ¿En qué aspectos considerarás que debes seguir profundizando? ¿Las estrategias de lectura y los contenidos lingüísticos trabajados (estructuras gramaticales, vocabulario, tiempos verbales, etc) te resultaron... insuficientes/adecuados/excesivos? ¿Te fue útil la retroalimentación recibida en las entregas y re-entregas de los trabajos prácticos? ¿Por qué? ¿Cómo calificarías tu propio desempeño general en el curso? ¿A qué pensás que se debe? ¿Hay algún aspecto de la metodología de trabajo que cambiarías? ¿Cuál/cuáles?*

Es importante puntualizar que dado que la complejidad de los textos utilizados aumenta a medida que avanza la cursada, es indispensable que los estudiantes entreguen sus trabajos en tiempo y forma de modo que se pueda evaluar el progreso del trabajo a lo largo del curso y se pueda brindar una retroalimentación continua que les resulte provechosa. Por esta razón, se asigna una calificación por los trabajos realizados para incentivar la entrega de forma regular. Sin embargo, como se anticipó anteriormente, dicha calificación no se determina según criterios de desempeño.

Así, la entrega de TPs durante la primera parte recibe un total de 2 puntos mientras que las consignas del primer parcial suman un total de 8 puntos, de modo que la suma de examen y TPs sea 10. Lo mismo se aplica a la entrega de TPs de la segunda parte del cuatrimestre y al 2º parcial. De ese modo, si un estudiante obtiene 5 puntos del total de 8 en un examen y tiene los 2 puntos del portafolio, tendrá 7 como calificación del parcial.

Con este sistema de puntuación, para obtener los 2 puntos del portafolio sólo se requiere haber entregado tanto los TPs como las re-entregas que sean requeridas en las fechas estipuladas oportunamente, así como también las reflexiones. Es importante señalar nuevamente que la obtención de los 2 puntos no depende de la nota valorativa que se da a cada trabajo práctico (excelente, muy bien, bien, regular, etc) sino de haber realizado las entregas y re-entregas en tiempo y forma. De esta manera, el estudiante tiene la oportunidad de revisar sus trabajos en base a las devoluciones brindadas por el docente y re-entregarlos las veces que sea necesario. En caso de no haber cumplido con alguna fecha de entrega o re-entrega de TPs sin justificativo, la nota del portafolio es 0 puntos. De este modo, se mantiene el incentivo de entregar los trabajos en tiempo y forma teniendo en cuenta que se requiere un promedio de 8 puntos para promocionar la asignatura y además en inglés, dado que se trata de una asignatura de complejidad creciente,

se requiere que el estudiante obtenga una calificación de 8 o más puntos en el segundo parcial para poder promocionar, por lo cual contar con los 2 puntos del portafolios es sumamente valioso.

La implementación del portafolio de trabajos permite destacar el rol protagonista del estudiante en su propio proceso de aprendizaje a partir de las reflexiones sobre sus trabajos y también promover el aprendizaje a partir del diálogo que se establece con el docente a partir de la retroalimentación brindada de forma individualizada. La asignación de un puntaje por el trabajo procesual permite garantizar que los estudiantes entregarán sus trabajos de forma regular a lo largo del curso y de ese modo se logra realizar el seguimiento gradual pretendido, lo que permite identificar áreas para la mejora de forma temprana. De las experiencias realizadas hasta el momento, los estudiantes aprecian el valor del trabajo procesual y de las retroalimentaciones recibidas para mejorar su aprendizaje, ya que permiten ajustarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante brindando ayudas específicas sobre los aspectos a trabajar con más profundidad.

Al no asignar una calificación por los trabajos del portafolio en base al desempeño, los estudiantes comprenden que pueden equivocarse sin temor y que los errores son parte del aprendizaje. Se elimina la “presión” de tener que hacer los trabajos de forma correcta la primera vez, y por ello recurrir, por ejemplo, a la copia. Hacer hincapié en que se tendrá la oportunidad de re-entregarlos las veces necesarias permite que los estudiantes sean más conscientes de que deberán hacer su propio recorrido y eso contribuye a que se apropien de su propio aprendizaje. Ello también se fomenta con las reflexiones de cada trabajo y la reflexión final al concluir la cursada. Esta última les permite analizar todo el trabajo realizado y reflexionar sobre lo que han aprendido y también sobre puntos en los que deben seguir mejorando.

Esta propuesta pretende, entonces, valorizar el papel de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura Inglés Técnico Nivel I. Se busca de este modo hacer frente al desafío de lograr más oportunidades de que todos los estudiantes puedan alcanzar los objetivos de la asignatura dentro de los tiempos y demandas institucionales, teniendo en cuenta que los cursos son muy heterogéneos en cuanto al nivel de idioma inglés que poseen los estudiantes.

#### 6.4 Evaluación sumativa

En la asignatura inglés técnico, la evaluación sumativa se lleva a cabo a través de dos exámenes parciales. Como señala Camilloni (1998), la forma de evaluar debe ser consistente y coherente con la forma y las estrategias de enseñanza utilizadas. En efecto, los parciales consisten en la resolución de una serie de preguntas sobre un texto en inglés que los estudiantes deben responder en español con la ayuda de un diccionario en papel. También tienen a su disposición todos los apuntes de clase y material teórico. Las actividades propuestas en los parciales tienen exactamente las mismas características de los trabajos prácticos que se realizan lo largo de la cursada por lo que puede decirse que los instrumentos de evaluación sumativa son coherentes con el proceso de enseñanza y con los objetivos de aprendizaje establecidos. Además, son apropiadas para evaluar lo que los estudiantes deberían haber aprendido, es decir, son válidas

en el sentido de que evalúan lo que se pretende evaluar (Camilloni, 1998), ya que requieren poner en juego las mismas habilidades de pensamiento superior descritas en el primer nivel de integración de este trabajo. En otras palabras, las consignas no requieren que el estudiante simplemente se limite a identificar información superficial del texto sino que debe realizar operaciones cognitivas más complejas, como comparar, analizar, inferir significados o resumir. Asimismo, la evaluación es auténtica (Anijovich, 2017), es decir, requiere tareas que resultan significativas para el estudiante en su futuro profesional fuera del aula.

Por otro lado, retomando a la definición planteada anteriormente, si la evaluación consiste en realizar juicios de valor para la toma de decisiones, se deben explicitar a los estudiantes los criterios de evaluación, que deben estar disponibles, abiertos a interrogación y compartidos, ya que “los métodos y requisitos de la evaluación probablemente tienen más influencia en cómo y qué aprenden los estudiantes” (Boud, 1968, en Brown & Glasner, 2007, p. 24). Se deben establecer criterios previos a la corrección sobre lo que no debe faltar ya que a veces los estudiantes incluyen más información de la mínima requerida o incluyen información no relevante “de relleno”. Para ello es necesario establecer un esquema de corrección con criterios claros.

En relación con ello, resulta muy útil elaborar una rúbrica que detalle los criterios de corrección para la evaluación de los trabajos y los parciales que se comparta y negocie con los estudiantes al inicio de la cursada para que puedan tener en claro qué se va a evaluar. Las rúbricas permiten dar una devolución con sugerencias para la mejora de los trabajos y que los estudiantes comprendan exactamente en qué puntos deben focalizar. Como andamiaje para la comprensión de las rúbricas, es muy oportuno que los estudiantes puedan poner en práctica ellos mismos su uso, por lo cual es útil trabajar con trabajos prácticos de estudiantes de años anteriores para que los estudiantes corrijan utilizando la rúbrica y tengan de ese modo una mejor comprensión sobre el modo de evaluación. Esta herramienta puede ser luego utilizada como guía para que los estudiantes autoevalúen algunos de sus propios trabajos o realicen sugerencias a sus compañeros. Las actividades de evaluación y autoevaluación contribuyen, según Rogers, a la construcción de la persona (Avolio de Cols, 1998), y también ayudan a desarrollar la metacognición y la autonomía.

En cuanto al momento de evaluación y calificación por parte del profesor, resulta pertinente comenzar a hacer más consciente la influencia de ciertos factores a la hora de evaluar que pueden hacer que la evaluación se torne injusta para los estudiantes. Estos factores incluyen los juicios de valor contruidos por los estados afectivos del docente, la influencia del efecto halo, de la prolijidad del estudiante, el efecto “como yo” (Brown & Glasner, 2007) y el cansancio del evaluador. Son aspectos a los que hay que prestarle mucha atención. De la misma manera, los autores sugieren corregir primero la pregunta nº 1 de todos los exámenes y luego todas las preguntas nº2 y así sucesivamente para garantizar la igualdad y no dejarse influir por el resto del examen, lo cual constituye aporte interesante.

## 6.5 Evaluación del curso y del docente

La evaluación del curso por parte del docente se realiza durante la cursada a través de observaciones y en base a los insumos del trabajo en clase y el trabajo de los estudiantes con el portafolio, lo cual permite realizar ajustes oportunos. Asimismo, se realiza una evaluación al final del curso mediante las contribuciones que realizan los estudiantes en su conclusión final del portafolio, que aportan valiosísima información acerca de cómo han percibido la cursada y al docente y también a partir de la reflexión del docente sobre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de implementar las modificaciones que se consideren oportunas en futuros cursos.

## 7. La importancia de la reflexión sobre la práctica docente<sup>3</sup>

En esta sección, se presentan algunas consideraciones generales sobre la reflexión continua que todo docente debería realizar. Si bien en todo el desarrollo expuesto hasta aquí se ha presentado un análisis reflexivo de las actividades realizadas en el aula con una fundamentación teórica, se presenta aquí una mirada más globalizadora que complementa lo expuesto en secciones anteriores. En este sentido, resulta sumamente importante que el docente puede reflexionar sobre su práctica a partir de un marco teórico de referencia. Davini (1995) sostiene que la reflexión sobre las prácticas con fundamentos teóricos es muy importante para interpelar las creencias adquiridas por rutina y la aceptación sumisa de las tradiciones. La autora sugiere revisar costumbres y supuestos de modo de cuestionar los hábitos y adoptar nuevas posturas en relación a la práctica docente.

No debe soslayarse el hecho de que existen supuestos básicos que subyacen a nuestras teorías y prácticas pedagógicas, muchas veces complejos y contradictorios entre sí (Sanjurjo, 1994). Estos supuestos operan independientemente de que percibamos o no su presencia y no son demostrables. En concordancia, Pérez Gómez (1990) sostiene que el docente “ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social” (p.1).

Por ello, resulta importante poder reflexionar sobre ellos y explicitarlos para poder establecer una relación coherente entre nuestras ideologías y concepciones pedagógicas y nuestras prácticas en el aula. A continuación, se presenta, entonces, una reflexión sobre los supuestos relacionados con el concepto de educación, metodologías, evaluación y concepción del estudiante que, desde la perspectiva de la autora del presente trabajo, subyacen a su propia práctica docente y que de algún modo profundizan y sintetizan gran parte de lo desarrollado en secciones anteriores.

---

<sup>3</sup> Esta sección incluye extractos y adaptaciones del trabajo final del seminario Enseñanza, Formación y Práctica Docente, realizado en conjunto con el estudiante Gabriel Levi.

En primer lugar, consideramos a la educación como un sistema de transferencia cultural de los principios y valores de una cultura hegemónica que tiende a autorreproducirse y a formar a las personas para que puedan satisfacer la demanda del sistema económico. Por este motivo, se intenta cuestionar esa hegemonía y mostrar a los estudiantes el carácter de disciplinador social y generador de sentido común que tiene la educación. Por ello, la transmisión de valores como la solidaridad, el cooperativismo, el respeto a la diversidad deberían ser priorizada por sobre la transmisión de contenidos.

Con respecto a las metodologías, consideramos que son un recurso que cada docente va construyendo ya sea desde la práctica o desde la formación y creemos que deberían flexibilizarse en función de la retroalimentación del aula. Desde la visión conductista, las metodologías suelen presentarse de un modo demasiado estructurado que tiende a despersonalizar la práctica del docente, que se presenta como un ejecutor o aplicador de prescripciones estrictas. En contraposición, puede decirse que no existe una única metodología que sea óptima, sino que ésta es una construcción personal del docente que se nutre de distintas metodologías y del ejercicio de la práctica.

Por su parte, la evaluación es esencial para el proceso de enseñanza y debe ser continua con el fin de regularla. También es indispensable para la acreditación de aprendizajes, en cuyo caso debe ser pensada cuidadosamente para hacerla coherente con lo enseñado, no solo en contenidos sino también en lo metodológico.

Por último, concebimos a los estudiantes como sujetos de aprendizaje muy diferentes entre sí, cuya singularidad debe contemplarse al momento de la clase. Se debe considerar que no todos siguen el mismo ritmo de aprendizaje, que provienen de formaciones diferentes, de distintas situaciones socioeconómicas, en definitiva de vidas diferentes y la enseñanza debe contemplar esas subjetividades. El escuchar al estudiante, el registrar sus palabras, sus gestos y su actitud corporal son indisociables de una buena práctica docente.

Podemos, entonces, vincular los distintos supuestos sobre la práctica anteriormente mencionados con lo que Gvirtz y Palamidesi (2000) encuadran dentro de la filosofía de la enseñanza como una actividad artística y política, pues esta se concibe como una actividad flexible y no estructurada que orienta al estudiante en su aprendizaje. Desde esta perspectiva, además, el docente ayuda al estudiante en la medida que este lo necesita y promueve su autonomía.

Esta filosofía se aproxima más a una de las dos miradas que presenta Woods (1998) sobre la práctica docente: aquella que la concibe como un arte. En la práctica, ello se manifiesta en la posibilidad de ser flexibles ante distintas situaciones, utilizar la creatividad para la enseñanza de un determinado contenido, dejarse llevar por situaciones novedosas que surgen en el aula. Se pueden considerar válidas distintas aproximaciones al conocimiento, entendido como una construcción social, lo cual implica que aceptar distintas visiones e interpretaciones en el aula. Otro elemento de esta mirada de la práctica como arte se relaciona con el entusiasmo puesto en juego en la enseñanza, que tiene un impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y su motivación. En relación a los estudiantes, es importante tener en cuenta a las particularidades de

cada uno, sus situaciones familiares y personales, así como también sus estados emocionales, que influyen en su desempeño.

En contraposición, Woods (1998) también presenta una mirada que concibe a la enseñanza como una ciencia y sostiene que ha producido efectos nocivos, simplificando situaciones complejas, y “ha dado prioridad al futuro (bajo la forma de objetivos) sobre el presente (procesos); ha objetivizado el conocimiento, considerándolo como algo aprehendido cognoscitivamente y mensurable cuantitativamente; y ha potenciado también la estandarización y la uniformidad” (p.37). Por otra parte, al analizar las características de esta mirada, puede decirse que en algún punto, la práctica también incluye elementos de esta visión. En efecto, la concepción de la práctica como ciencia se pone en evidencia en aspectos formales e institucionales como, por ejemplo, el requisito de elaborar una planificación y establecer objetivos, presentar autoevaluaciones a fin de año, respetar el diseño curricular y el sistema de evaluación con fines de acreditación impuesto por la institución y/o la cátedra. De este modo, el docente no puede escapar de estas normas que enmarcan y restringen la práctica porque son de cumplimiento obligatorio.

Por su parte, Souto (1993) plantea que existen 6 niveles psicosociales que atraviesan nuestra práctica docente. El primero de ellos es el nivel social, que se refiere a la población de estudiantes y su heterogeneidad. Los estudiantes pertenecen a distintos estratos sociales y se deben contemplar aspectos como las distintas posibilidades de acceder a material bibliográfico, conexión a internet, inasistencia por motivos laborales o familiares. A modo de ejemplo, observamos que existen estudiantes y alumnas que no pueden asistir regularmente a clases porque tienen que cuidar de sus hermanos menores o colaborar con el trabajo de sus padres o trabajar por su cuenta. Otro aspecto del nivel social tiene que ver con los mandatos familiares y sociales que hacen que algunos estudiantes elijan una determinada carrera por un mandato familiar sin contemplar sus propios intereses. Como consecuencia de ello, muchas veces terminan abandonando o cambiando de carrera, con lo cual se produce un desgranamiento. Asimismo, los estudiantes que llegan a primer año de la universidad no poseen una representación clara del nivel de exigencia y dedicación que demanda una carrera universitaria y llegan con la expectativa de que les resultará más fácil. Esto influye en la práctica docente en tanto se debe tratar de acompañar el proceso de transición del nivel medio al universitario de modo que la falta de concreción de sus expectativas no los lleve al abandono. Ello es particularmente importante en la asignatura Inglés Técnico I, que cuenta con un alto porcentaje de estudiantes que se encuentran cursando el primer año de universidad.

El segundo nivel planteado por Souto (1993) es el nivel institucional. En el plano temporal al que hace alusión la autora, una de las principales dificultades que detectamos es la existencia de asignaturas que requieren para su enseñanza de un tiempo mayor al estipulado institucionalmente, por ejemplo, asignaturas que se cursan en un cuatrimestre y a nuestro criterio, deberían ser anuales. Puede observarse que estos aspectos están, a su vez, relacionados con las normas y pautas institucionales mencionadas por la autora. Podemos asociar este punto de las normativas del nivel institucional con lo que Fernández (1996) caracteriza como visión tradicional de la institución educativa, que implica el establecimiento de normas “fuertemente definidas y sancionadas (...) con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos” (p.35). La

incorporación de estas normas en el nivel inconsciente sería una presencia de la institución en el individuo.

Por otra parte, podemos vincular el aspecto cultural al que alude Souto (1993) para describir el nivel institucional por un lado, con el concepto de *estilo institucional* que Fernández (1996) define como “ciertos aspectos de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera” (p. 41). En efecto, esta autora sostiene que el estilo institucional es la contracara de la cultura institucional. Por otro lado, relacionamos este aspecto con una de las dimensiones del análisis organizacional propuesto por Schlemenson (1993): el de las condiciones de trabajo. Este autor plantea que el tratamiento que reciben los miembros de la institución condiciona los vínculos con ella. Puede decirse que en este sentido, y desde la perspectiva de la autora de este trabajo, UTN FRBA logra generar un fuerte sentido de pertenencia y fomentar vínculos sólidos y comunicación entre los miembros de la comunidad. Con respecto al encuadre pedagógico al que se refiere Souto en la dimensión institucional, puede decirse que en la Facultad, el enfoque pedagógico está más centrado en el estudiante y en el hacer.

El tercer nivel planteado por Souto (1993) es el grupal. En relación al aspecto espacial, la distribución del mobiliario en el aula sin duda influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje del grupo. En relación con ello, Dussel (1999) señala que el aula, como materialidad y comunicación, involucra no sólo al docente y a los estudiantes sino también al mobiliario, recursos y una organización espacial determinada. Por otra parte, sostiene que en el aula se ponen en juego relaciones de poder y una comunicación jerárquica. Es por ello que el docente debe intentar generar un buen clima en el aula que influirá en la estructuración del grupo y que propicie una comunicación efectiva entre todos. En el caso de estudiantes de primer año, el grupo está en formación ya que los estudiantes no se conocen previamente, con lo cual el docente tiene un rol importante en contribuir a la construcción del grupo, fomentando la comunicación entre los estudiantes, facilitando que formen redes y la solidaridad entre ellos.

Esto último se relaciona asimismo con el cuarto nivel al que hace referencia Souto (1993), que es el interaccional o interpersonal. Como se ha expuesto anteriormente en este trabajo, se procura establecer una relación más cercana con los estudiantes, conocerlos, dado que el tamaño de los cursos de inglés lo permite. Es importante fomentar un clima de respeto, entre estudiantes y entre profesor y estudiantes, escuchando todas las opiniones sin desvalorizar ninguna. En cuanto al quinto nivel, el personal, es vital atender a las subjetividades de los estudiantes y a sus estilos y tiempos de aprendizaje. También procurar que participen aquellos que no lo hacen por inhibición o timidez sin exponerlos a situaciones indeseadas. Con respecto a los tiempos de aprendizaje, consideramos útil diseñar actividades adicionales para aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades o requieren un tiempo de aprendizaje mayor de modo que no queden relegados en relación al ritmo que impone la cursada. Estas consideraciones se han abordado en detalle en secciones anteriores.

Por último, el nivel instrumental impone determinadas restricciones que no pueden ignorarse. Por ejemplo, en cuanto al aspecto curricular, el diseño condiciona al docente, pero

otorga a su vez determinados márgenes de acción dentro de los cuales moverse. Con respecto a la evaluación para la acreditación de las asignaturas, si bien en UTN las normativas institucionales imponen ciertas limitaciones, se han introducido algunos cambios en el modo de evaluar en la asignatura Inglés Técnico I que buscan darle mayor peso a la evaluación formativa, como se ha desarrollado anteriormente en este trabajo. En cuanto a la propuesta pedagógica, nos encontramos con que ya está diseñada por la cátedra. Sin embargo, y a pesar del carácter piramidal de la estructura de la cátedra, existe cierta posibilidad de proponer modificaciones y mejoras debido a la apertura y actitud general de los titulares de cátedra.

A modo de cierre de esta segunda parte del trabajo, la reflexión personal realizada sobre distintos aspectos de la práctica docente a la luz de fundamentos teóricos tiene un carácter fuertemente subjetivo, pero que no obstante es de vital importancia porque, como afirma Davini (1995), “los problemas de la práctica dependen de los sujetos que los definen. En otras palabras, los problemas no son problemas hasta que los sujetos los identifiquen como tales” (p.126).

## Referencias

- Anijovich, R. (2010). La evaluación significativa". (comp.) Cap.5. B. As. Ed. Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2017). Evaluar para aprender. Bs. As. Aique.
- Avolio de Cols, S. (1998). Los proyectos para el trabajo en el aula. Cap III. Teorías del aprendizaje y tarea del aula. Buenos Aires: Marymar.
- Baquero, R. (2006). Sujetos y aprendizaje. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Brown, S. y Glasner, S. (2007). "Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques". Cap. 1, 7 y 12. Madrid. Ed. Narcea.
- Camilloni, A. (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran". En: Camilloni A. et al.: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo": Bs. As. Ed. Paidós.
- Danielson, Ch. y Abrutyn, L. (2002). Una introducción al uso del portafolios en el aula. México: fondo de Cultura Económica.
- Davini, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Tic en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10 (4). Disponible en: <http://ries.universia.net>
- Dussel, I. (1996). La invención del aula. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Fainholc, B. (2012). Una tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos, Buenos Aires: Lumen- Hvmánitas
- Fernández, L. (1996). Instituciones educativas. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Gisbert, M. (2000). El profesor del siglo XXI: de la transmisión de contenidos a la guía en el ciberespacio. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/203.pdf>
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2000). El ABC de la tarea docente. Buenos Aires: Aique.
- Méndez M. R. R., Aguilar G. A. (2013). Quehacer docente, TIC y educación virtual o a distancia. Apertura, 5 (2). Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/412/339>
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes.
- Pérez Gómez, A. (1990). La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesionales. Universidad de Málaga.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los estudiantes. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Cap.8, Bs. As. Ed. Colihue.

- Sanjurjo, L. y Vera, T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schlemenson, A. (1993). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Ed. Niño y Dávila.
- Uzcátegui Vielma, A. (2013). *Importancia de desarrollar habilidades de pensamiento superior (pensamiento crítico, procesamiento de información, solución de problemas, creatividad, análisis, conceptualización, evaluación y autoevaluación) en las aulas universitarias y sus implicaciones en la formación de los futuros profesionales*. Universidad de los Andes. Programa de Actualización Docente. Merida, Venezuela. Recuperado el 2/3/2018 de: <https://anuzvi.wordpress.com/2013/06/18/importancia-de-desarrollar-habilidades-de-pensamiento-superior-pensamiento-critico-procesamiento-de-informacion-solucion-de-problemas-creatividad-analisis-conceptualizacion-evaluacion-y- autoe/>
- Vélez de Olmos, G. (1996). *Acerca de la metacognición. Consideraciones epistemológicas*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires, Año V N.8, mayo de 1996. pp. 34-40. ISSN 0327-7763.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Zañartu Correa, L. M. (2000). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red, Contexto Educativo*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, V(28). Disponible en <http://tic.sep.pdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/AprendizajeColaborativo.pdf>

## Interrelación documental del nivel II

En este segundo nivel, se han integrado, en primer término, los aportes de Díaz Barriga, Fainholc, Zañartu Correa, Gisbert, Ruiz Méndez & Aguilar al abordar el impacto de las TICs en la enseñanza, el nuevo rol del docente en ambientes virtuales de aprendizaje y la concepción del sujeto de aprendizaje en estos contextos. Se han integrado también estos aportes con las consideraciones de Uzcátegui Vielma sobre gestión del conocimiento en la era digital. Asimismo, se han retomado las contribuciones de Baquero y Avolio de Cols también consideradas en el primer nivel de integración, en este caso para justificar la inclusión de actividades del aula virtual en la asignatura Inglés Técnico Nivel I.

Para el análisis de las distintas instancias de evaluación de la asignatura y justificar el uso de distintas herramientas se han integrado los aportes de Camilloni, Anijovich, Perrenoud, Meirieu, Vélez de Olmos, Danielson y Abrutyn, Brown y Glasner y Avolio de Cols.

En la sección sobre la importancia de la reflexión sobre la práctica docente desde una mirada más globalizadora, se han integrado los aportes de Davini, Dussel, Gvirtz y Palamidessi, Pérez Gómez, Fernández, Sanjurjo, Schlemenson, Souto y Woods.

### Nivel III:

En este tercer nivel, se integrarán aportes de los siguientes seminarios:

- Teorías y diseño del currículum universitario
- La universidad como organización
- La universidad en el contexto político, social y económico

En esta sección, se abordarán algunas cuestiones sobre currículum universitario presentados por distintos autores y se buscará relacionarlas con el nuevo enfoque de currículum por competencias que está adquiriendo cada vez mayor relevancia en UTN. Asimismo, y como complemento del desarrollo presentado en este trabajo sobre la enseñanza del inglés en la asignatura Inglés Técnico I de UTN FRBA, se presentan algunas reflexiones generales sobre aspectos vinculados a la universidad como organización, y su inserción en un determinado contexto político, social y económico, que sin duda afectan la práctica docente.

### 8. Currículum y competencias

Desde hace tiempo ya, se está planteando en UTN la necesidad de una reforma curricular que incorpore una educación basada en competencias. Ello se está plasmando no sólo en la publicación de distintos documentos, como aquellos publicados por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) a los que se hizo referencia a lo largo de este trabajo, sino también a través de la realización de distintos eventos y cursos centrados en este tema. Este enfoque surge como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional y su finalidad es el desarrollo pleno de la persona. De acuerdo a Zabala y Arnau (2007), las competencias permiten actuar de manera eficiente en un contexto determinado e implican conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes. Algunos conceptos clave del enfoque por competencias destacados por estos autores tienen que ver con que el aprendizaje de competencias es siempre aplicable; la enseñanza por competencias implica partir de situaciones y problemas reales; se requiere un enfoque multidisciplinar así como también desarrollar competencias en las áreas comunes (homogéneas) de las carreras; los métodos para la enseñanza deben tener un enfoque globalizador; y la evaluación de competencias implica evaluar procesos en la resolución de situaciones–problema.

En relación con ello, Furlán (1996) sostiene que la formación profesional deberá capacitar a los sujetos para sobrellevar adaptativamente los cambios tecnológicos y organizacionales del mundo del trabajo, incluida la posibilidad de que desaparezca la profesión para la cual fue formado. En otras palabras, los estudiantes deben ser capacitados para aprender a aprender, con lo cual la universidad debe poner el foco en desarrollar esta capacidad a través de competencias que les permitan adaptarse al mundo en permanente cambio en lugar de centrarse en acumular contenidos que los estudiantes luego olvidan y que rápidamente quedan desactualizados.

En este contexto, de Alba (1997) plantea que uno de los retos es la necesidad de incluir los avances tecnológicos en el currículum universitario para lo cual se necesita de una cierta flexibilidad. En este sentido, debe tenerse en cuenta la definición de Terigi (1999) sobre currículum, que lo presenta como un plan abierto, flexible, actuado y activo que puede dar en principio lugar a la actualización.

Por su parte, Esteva (en de Alba, 1997) plantea un eje en relación con la tecnología que es de suma importancia: “con mayor frecuencia cada vez, el cambio tecnológico plantea también cuestiones éticas, impactos sociales y laborales” (p.95). Por ello, es importante introducir el cambio tecnológico en el debate. En relación a ello, el autor sostiene que “no bastaría con establecer políticas de revisión curricular frecuentemente o añadir por yuxtaposición módulos sobre tecnología a los planes de estudios existentes; dada la relevancia y el impacto del cambio tecnológico se requiere una revisión a fondo del currículum a partir de la visión sobre “cómo impacta el cambio tecnológico en el contenido y la orientación de la carrera profesional” (p.96).

En consonancia, y en relación con las fuentes del currículum, conformadas por la fuente sociocultural, la epistemológica, la pedagógica y la psicológica (Proyecto de Reforma del Sistema Educativo, 1987, en Giannattasio, 2010), que dan cuenta de los actores que intervienen en la elaboración del currículum, de Alba (1997) plantea desde una mirada crítica que distintos grupos deben intervenir en las decisiones curriculares. Considera a los docentes como figuras centrales de la actividad curricular, quienes deben hacer participar a los estudiantes. Por su parte, Resnick y Klopfer (1989), desde una perspectiva cognitivista, plantean que se debe considerar el currículum actuado, es decir, que no se puede pensar la prescripción curricular sin considerar la reflexión de la praxis. En concordancia, Bourdieu (1997) sostiene que el currículum debe someterse con frecuencia al cuestionamiento periódico y que la transformación eventual de contenidos y la instauración de modificaciones se debe hacer después de haberla experimentado con los profesores en su situación real. Se observa que estos autores comparten la inquietud de que los docentes participen activamente de las decisiones curriculares ya que a través de sus prácticas áulicas y en interacción con los estudiantes pondrán de manifiesto el currículum en acción.

La adopción de un enfoque basado en competencias también encuentra justificación en la concepción de enseñanza de Freire (2002), quien sostiene que “enseñar no puede ser un simple proceso [...] de transferencia de conocimientos de educador a aprendiz. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto” (p.36). Por su parte, dentro de las teorías crítico propositivas, que plantean la necesidad de propuestas de transformación de la sociedad a través de la educación, de Alba (1997) plantea la necesidad de desarrollar “la capacidad pensar de manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida” (p. 31), propuesta alineada con el enfoque por competencias.

En concordancia, Resnick y Klopfer (1989) sostienen que el currículum debe tener por objetivo desarrollar el pensamiento y para ello, desde los postulados del enfoque cognitivista, debe fomentarse una cultura de clase reflexiva, en la que se desarrolle el pensamiento crítico y se construyan modelos mentales integradores para lograr un aprendizaje significativo. En relación

con ello, Perkins (1995) sostiene que se requiere una práctica reflexiva que sostenga la motivación intrínseca y extrínseca. Por su parte, Bourdieu (1997) señala también la necesidad de privilegiar una enseñanza que asegure la asimilación reflexiva y crítica de las formas de pensamiento fundamentales como el pensamiento deductivo, experimental y reflexivo y crítico.

Por otra parte, en relación a la evaluación, otro de los elementos básicos del currículum (qué evaluar), Resnick y Klopfer (1989) postulan que los exámenes deberían apuntar a estimular el razonamiento complejo e integrado y la resolución de problemas que contribuyan al desarrollo del pensamiento. Sostienen que los estudiantes deben elaborar y cuestionar lo que se les dice, examinar nueva información con anterior, establecer relaciones y construir nuevas estructuras de conocimiento. Estos son constituyen justamente aspectos clave del enfoque basado en competencias.

Por último, al considerar una reforma curricular, resulta asimismo importante considerar el nivel de integración y articulación en el diseño. El enfoque cognitivista, al igual que Bourdieu (1997), plantea que debe existir integración curricular tanto horizontal como vertical para generar conexiones cognitivas interdisciplinarias (Perkins, 1995). Por este motivo, el diseño de la malla curricular en un enfoque basado en competencias debería identificar niveles de logro de cada competencia y determinar qué asignaturas desarrollarán cada competencia y en qué nivel de logro, por ejemplo, nivel alto, medio o bajo. Por otra parte, se debe asegurar que todas las asignaturas contribuyan de manera clara y concreta al desarrollo de alguna competencia.

Es importante tener en cuenta que a la hora de pensar cuestiones vinculadas al currículum, deben considerarse también las características de cada institución educativa, así como su visión, misión y valores y no perder de vista que toda decisión siempre tiene lugar en un determinado contexto que excede a la institución en sí misma y que involucra cuestiones sociales, políticas y económicas. Por este motivo, a continuación se presentan algunas reflexiones generales relacionadas con la universidad como institución y la influencia del contexto, que permiten complementar el desarrollo teórico expuesto a lo largo de este trabajo en relación con la enseñanza del inglés en UTN FRBA desde una perspectiva más amplia.

## 9. Reflexiones sobre la universidad como una organización inserta en un determinado contexto político, social y económico

El advenimiento y la expansión del pensamiento neoliberal y neoconservador han tenido, y tienen, una influencia insoslayable en las políticas de estado y un profundo impacto en las políticas educativas. A partir de la selección de los aportes de algunos autores que abordan el tema, en esta sección del trabajo se exponen las principales características del neoliberalismo y el neoconservadurismo así como los efectos que han tenido en la educación en general y en la educación superior en particular.

## 9.1 La lógica neoliberal

El neoliberalismo se funda en la existencia de un mercado puro y perfecto que se autorregula a través de las leyes de la oferta y la demanda asegurando el funcionamiento eficiente de la economía. Dicha lógica de mercado, basada en la competencia, se extiende a todo el sistema con graves consecuencias.

Bourdieu (1998) desentraña el discurso neoliberal y sostiene que éste propone un “programa de destrucción sistemática de los colectivos” (p.1), fundado en una economía competitiva y obligada a la eficiencia. El autor sostiene que esto es posible gracias a la desregulación financiera. Se procede así a la destrucción de todas las instancias colectivas, comenzando con el recorte de la influencia del Estado, como depositario de lo público, que es visto como ineficiente, derrochador e incompetente. De ese modo, se busca suprimir las reglamentaciones sobre el mercado de trabajo, privatizar los servicios públicos, imponer valores comerciales y reducir los gastos públicos y sociales. La lógica neoliberal supone, entonces, deshacerse de todo obstáculo administrativo o político que impida la búsqueda individual de la maximización de la propia riqueza. En el mercado laboral, por ejemplo, se busca individualizar los salarios, fomentar la competencia entre trabajadores, y debilitar a los grupos que puedan defender a los trabajadores, como los sindicatos y las cooperativas.

A su vez, la misma empresa es colocada en una situación de inseguridad permanente ya que debe adaptarse rápidamente a las demandas del mercado. Así, se instala el concepto de flexibilidad, se fomenta el individualismo mediante el establecimiento de objetivos individuales, evaluaciones de desempeño individuales, aumento del salario en base a logros o méritos individuales, que se establecen como estrategias para responsabilizar a los empleados y asegurar de ese modo su autoexplotación, sin importar la sobrecarga de trabajo (Bourdieu, 1998). Estos procesos contribuyen a debilitar toda posibilidad de solidaridad con los demás y de búsqueda de un éxito colectivo.

Se instaure de ese modo, dice Bourdieu (1998), “un mundo darwiniano de la lucha de todos contra todos a todos los niveles de la jerarquía, que encuentra los resortes de la adhesión a la tarea y a la empresa en medio de la inseguridad, el sufrimiento y el estrés” (p.3). Todo ello es posible ya que se establece la idea de amenaza constante de pérdida del empleo, la inseguridad laboral, gracias al hecho de que existe un gran número de candidatos esperando ocupar esos puestos. El autor observa con ironía que ese programa neoliberal de explotación e inseguridad laboral posee un discurso hacia los empleados que transmite valores de cooperación, de lealtad a la empresa y de confianza, con el cual se intenta disfrazar esa violencia estructural que se ejerce sobre los trabajadores.

En relación con esta idea de Bourdieu (1998) de que el neoliberalismo fomenta la autoexplotación a través de la responsabilización de los trabajadores, y en línea con este pensamiento, Deleuze (1991) plantea que estamos inmersos en sociedades de control que son parte de y se ajustan muy bien a la dinámica capitalista, caracterizada por la competencia feroz. Estas sociedades, dice el autor, han reemplazado a las sociedades disciplinarias, que se caracterizaban por hacer pasar al individuo por distintos espacios de encierro que los “moldeaba”

(escuela, fábrica) de forma rígida. En contraste, las sociedades de control implican un control menos rígido y más abierto de los individuos que instaura las autoevaluaciones y el autocontrol. Asimismo, el autor sostiene que “la empresa no cesa de introducir una rivalidad inexplicable como sana emulación, excelente motivación que opone a los individuos entre ellos y atraviesa a cada uno, dividiéndolo en sí mismo”(p.2).

Bourdieu (1998) advierte los nocivos efectos que implica el despliegue de las políticas del neoliberalismo, que él denomina “maquinaria infernal”, y señala que es imperativo superar el interés egoísta y la búsqueda de ganancia individual en pos de “la búsqueda racional de fines colectivamente elaborados y aprobados” (p.5).

## 9.2 Convergencia entre neoliberalismo, neoconservadurismo y su impacto en educación

Con respecto a las relaciones entre el neoliberalismo, el neoconservadurismo y la educación, Apple (2001) sostiene que los sistemas educativos en los años '90 fueron reformados por una alianza entre liberales y neoconservadores.

Por un lado, el diagnóstico neoliberalista plantea que el sistema educativo está centralizado, sobre-regulado y tiene un gasto desmedido; la administración del estado es ineficiente; la universidad es de baja calidad e inequitativa; los sindicatos docentes se oponen a los cambios y generan gasto; y no hay control de los “consumidores” de la educación. El neoliberalismo propone brindar educación como un servicio en el que la evaluación es el parámetro indiscutible para determinar la calidad. Para ello, las escuelas deben dejarse en manos del mercado, que es el mejor regulador de los recursos, y se debe reducir la influencia del Estado. Se promueve la descentralización y la competencia entre las escuelas al brindar financiamiento estatal en base a la matrícula.

En consonancia, Newfield (2007) analiza la situación universitaria en Estados Unidos y plantea que las universidades han cambiado su fin educativo a un fin comercial; es decir, se convierten en entidades que producen mano de obra intelectual barata, poco crítica y en abundante cantidad. Esto se debe a un cambio en el modelo productivo de los estados, en los cuales se genera disminución del gasto público educativo. Las universidades aumentan sus costos, pero no invierten en su misión de enseñanza, sino en una competencia comercial, gastando el dinero en marketing y similares para atraer a los mejores postulantes económicos. De este modo, la rivalización entre universidades genera, en primer lugar, el aumento de la brecha entre las personas de ingresos reducidos y las personas de alto poder adquisitivo, con respecto al acceso a instituciones de educación superior. En segundo lugar, disminuye la calidad educativa, debido a un re-direccionamiento del dinero ingresado a las universidades públicas, el cual ya no es destinado para el mejoramiento de su calidad, sino al aumento de su sector comercial.

La agenda neoconservadora, por su parte, busca restaurar valores considerados “tradicionales” y establecer estándares educativos. Se da como presupuesto un consenso social sobre cuál es el conocimiento legítimo y el “contenido correcto” a enseñar. Sin embargo, dichos valores y contenidos “apropiados” son aquellos pertenecientes a la clase dominante, mientras que el conocimiento popular y los valores de grupos sociales menos favorecidos se consideran no legítimos y son ignorados por la clase dominante, revelando lo que Apple (2001) denomina una

“indiferencia casi patológica de los ricos y de sus aliados ubicados en los gobiernos y círculos intelectuales y políticos de corte neoliberal y neoconservador” (p.8).

En este contexto, sostiene Apple (2001), se crea un discurso de “nosotros” y “ellos”, en el cual el grupo de “nosotros” se ve representado por los ciudadanos trabajadores y el concepto de “ellos” se refiere a las clases más pobres y marginadas, consideradas vagas, ya que reciben ayudas sin dar nada a cambio, lo cual implica un gran gasto para el Estado.

Si bien existe una aparente contradicción entre el neoliberalismo, que proclama un estado débil, y el neoconservadurismo, que proclama un estado fuerte en términos culturales y de valores que se deben transmitir, Apple (2001) postula que ambas tendencias han convergido en la implementación de grandes reformas educativas. En estas reformas intervienen los siguientes actores:

“las elites económicas y políticas del neoliberalismo dominante (...), los neoconservadores económicos y culturales quienes desean el regreso a los elevados estándares de disciplina y competencia del Darwinismo Social, algunos grupos de obreros y clase media que desconfían del Estado (...) y una fracción de la clase media que (...) tiene intereses de mejoramiento de estatus que dependen del poner en práctica los criterios de rendición de cuentas (accountability), eficiencia y management” (p.5).

El autor plantea que el neoliberalismo comparte con el neoconservadurismo la idea de que la escuela es ineficiente ya que no transmite los valores adecuados. Se considera que los profesores son vagos y para que sean más eficientes se los debe someter a la competencia del mercado. De ese modo, se ataca la autonomía de los profesores y se precarizan sus condiciones de trabajo y salarios. Los neoconservadores apoyan a las fuerzas de mercado y prefieren recompensar las motivaciones individuales más que la solidaridad y la motivación por la mejora colectiva (Apple, 2001).

Desde esa perspectiva, la lógica neoliberal plantearía que en materia de educación hay que “retirar a las escuelas del control burocrático y estatal; fortalecer la privatización y el libre mercado; debilitar el poder de los profesores y de sus sindicatos y reconstruir el carácter de las personas principalmente sobre la base de valores individualistas empresariales” (Apple, 2001, p.7). Según estas tendencias, se considera que se debe estrechar la relación entre la educación y el mercado ya que las escuelas son vistas como productoras de capital humano que debe ser adaptable y flexible. El autor critica tanto la visión neoliberal como la neoconservadora, que busca fomentar “que cada persona se piense a sí misma como individuo que tiene como fin de su actualización el maximizar siempre su propio interés” (p. 7) y que los individuos acepten como natural el hecho de que en el sistema siempre habrá personas a las que les irá mejor (ganadores) y personas que fracasan (perdedores).

Más allá del fuerte poder de las políticas neoliberales y neoconservadoras, Apple (2001) considera, en línea con la postura de Bourdieu (1998), que se debe hacer frente a estas fuerzas y que ello es posible, mediante el direccionamiento de los esfuerzos hacia las comunidades más

pobres para construir un sistema educativo más democrático y participativo en el cual se desarrollen valores y capacidades colectivas en lugar de individualistas.

En línea con la postura de Apple (2001), Torres (2014) señala que el sistema educativo está atravesado por el neoliberalismo y el neoconservadurismo y agrega que estas dos fuerzas han dado lugar a la creación de un nuevo sentido común. El sentido común es creado culturalmente en base a valores, creencias e interpretaciones compartidas y varía en cada cultura. Sin embargo, debido a la globalización, el autor sostiene que se aplica un sentido común similar en términos de políticas educativas en todo el mundo y que se llega a naturalizar. Ese sentido común actual responde a los intereses neoliberales. Como parte de ese sentido común, por ejemplo, se instaura la idea de que los recursos son escasos por definición. El autor sostiene que “la noción del sentido común se convierte en una ideología que juega un importante papel en el proceso de construir hegemonía como liderazgo moral e intelectual en cualquier sociedad” (p.193).

Bajo este nuevo sentido común neoliberal, el autor comparte con Apple (2004, en Torres, 2014) la consideración de que las políticas neoliberales se basan en el poder del individualismo posesivo, es decir que cada persona posee destrezas y habilidades que les son propias y que son bienes que se pueden comprar y vender en el mercado, lo cual acentúa el egoísmo. Este individualismo según los neoliberales, tendría efectos muy positivos. Sin embargo, el neoliberalismo reproduce las desigualdades sociales y crea más desigualdades, a la vez que destruye toda forma de solidaridad y colectivismo. Así, se producen importantes cambios en las políticas sociales y en la educación y que incluyen el desmantelamiento de las políticas sociales que buscan favorecer a sectores de bajos recursos y marginados, al mismo tiempo que se fortalece la relación entre el gobierno y la economía capitalista. En este sentido, vale la pena recordar cómo ha influido el neoliberalismo en educación en los años '90 en la Argentina.

### 9.3 La reforma educativa neoliberal en Argentina

En los años '90, se intentó refundar el sistema educativo en Argentina en lo que se denominó la “transformación educativa”. Dicha reforma fue parte de una reforma general a nivel Estado que incluyó la descentralización, la privatización y la desregulación de los servicios sociales. No ocurrió únicamente en Argentina, sino también en otros países latinoamericanos con efectos nefastos, como la profundización de la pobreza, el aumento del desempleo, la polarización social y la ruptura de los lazos de unidad entre ciudadanos en busca de un bien colectivo (Feldfeber y Gluz, 2011).

La reforma educativa en Argentina “buscó establecer nuevos criterios de gestión en el funcionamiento del sistema basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos” (Feldfeber y Gluz, p. 342). Con ese objetivo, se sancionaron distintas leyes, como la Ley de Transferencia Educativa (1992), la ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995).

En primer lugar, la ley de transferencia educativa implicó la transferencia del financiamiento y el pago de los salarios de la educación no universitaria a las provincias. Pero la evaluación seguía dependiendo del estado nacional así como la selección de contenidos mínimos.

Por su parte, la Ley Federal de Educación redefinió la educación, declarando que es pública y que lo que puede variar es la gestión, es decir, que puede ser de gestión estatal o privada. Se privilegió así al sector privado ya que las escuelas privadas podrían de esa manera acceder a subsidios públicos. Se fomentó de ese modo la competencia escolar. Además, se le otorgó al sector privado la posibilidad de participar en el gobierno del sistema educativo. En cuanto al tratamiento del personal docente, se permitió una cierta arbitrariedad ya que se facilitó que cada escuela pudiera contratar docentes con sus propias reglas mediante la flexibilización de los contratos laborales. Asimismo, si bien algunos cursos de formación docente quedaron en manos del Estado nacional, otros pasaron a ser responsabilidad de las provincias. También se privatizó parte de la formación docente a través de cursos pagos.

Se produjo una pauperización de la educación pública debido a la segmentación entre escuela privada (sectores medios) y estatal (para sectores pobres). La escuela pública pasó a servir más como un espacio de contención. Para compensar las desigualdades, se establecieron políticas asistencialistas a través del Plan Social Educativo dirigidas a una población objetivo que estaba constituida por los más pobres entre los pobres (Feldfeber y Gluz, 2011). A su vez, con el neoliberalismo se pasó del concepto de "igualdad" al de "equidad". Mientras que la igualdad implica ofrecer las mismas oportunidades sin importar el rendimiento escolar y el resultado final, la equidad supone tener un buen desempeño para poder sostener una beca por ejemplo, lo cual, una vez más, favorece la competencia.

Se observa que, por un lado, se implementó una descentralización del funcionamiento de las escuelas y de su financiamiento, que produjo desigualdad entre las distintas jurisdicciones y una fragmentación del sistema educativo. Por otro lado, la reforma centralizó las regulaciones principales del sistema educativo, por ejemplo, a través del establecimiento de los contenidos mínimos a enseñar por parte del Estado y también mediante la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la calidad (Feldfeber y Gluz, 2011). Se observa aquí la influencia del neoconservadurismo.

Por último, en la universidad, estos cambios de la reforma neoliberal con elementos neoconservaduristas se observaron en la Ley de Educación Superior (LES), que regula el sistema universitario y la educación superior. Esta ley implicó el paso a un Estado centrado en la evaluación. La LES creó la CONEAU, para la evaluación y acreditación de las carreras universitarias. Se observó un crecimiento de la oferta privada y capacidad decisoria del ámbito privado. La LES estableció la posibilidad de arancelamiento y se estableció la posibilidad legal de que las universidades privadas obtengan recursos públicos para la investigación con lo cual se favoreció la competencia entre universidades públicas y privadas. Se redujo, a su vez, el presupuesto estatal. A las tres funciones principales de la universidad (docencia, investigación y extensión) se le agregó la de transferencia universitaria, que supone una vinculación con la empresa a través de la transferencia de tecnología.

Como puede observarse, considerando el desarrollo de los apartados anteriores, las políticas educativas implementadas a través de las leyes mencionadas reflejan claramente la concepción neoliberal y neoconservadora de la educación.

#### 9.4 Investigación en la universidad, cultura académica y políticas de gobierno

Una de las funciones de la universidad, tal como se mencionó en la sección anterior, es la producción de conocimiento asociada a las tareas de investigación. Como se expuso anteriormente, además, la universidad está atravesada por el contexto político, social y económico que influye inevitablemente en el modo en que se produce dicho conocimiento y en la cultura académica. De este modo, cabe preguntarse: ¿Qué se investiga y para qué? ¿Quién decide qué se investiga? ¿Cuál es el rol de la universidad en este aspecto? ¿De qué maneras ha influido el contexto político en Argentina? A continuación, nos proponemos reflexionar sobre estos interrogantes a partir de la mirada de algunos autores que abordan el tema.

Con respecto a los distintos roles que puede tener la institución universitaria, Derrida (s.f.) destaca la importancia de la tarea de *deconstrucción* que debe tener la universidad, es decir, el hecho de que todo debe poder ser cuestionado. “La universidad debe ser “una <<causa>> autónoma, incondicionalmente libre en su institución, en su habla, en su escritura, en su pensamiento” (p. 17). A ello se refiere con el concepto de *universidad sin condición* y, en su análisis, el autor menciona el problema de la relación entre la universidad como espacio público de comunicación y producción del saber y los factores políticos y económicos externos a ella. Esa interacción puede implicar que la universidad se enfrente a distintos poderes: “el poder del estado, el poder económico, poderes mediáticos, ideológicos, religiosos y culturales” (p.5). Derrida sostiene que no existe en realidad una universidad sin condición, pero que “esta debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica –y más que crítica- frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (p. 4).

Por otra parte, Derrida (s.f.) plantea que esta “incondicionalidad” de la universidad hace que en ocasiones quede expuesta y vulnerable. “Porque no acepta que se le pongan condiciones, está a veces obligada, exangüe, abstracta, a rendirse también sin condición” (p.7). Esto podría manifestarse en el hecho de que si bien la universidad es autónoma, no es soberana: el Estado asigna, por ejemplo, el presupuesto y los salarios. El autor sostiene que “se rinde, se vende a veces, se expone a ser simplemente ocupada, tomada, vendida, dispuesta a convertirse en la sucursal de consorcios y de firmas internacionales” (p. 7).

En relación con ello, Torres (2014) retoma las tres crisis de la universidad profundizadas por el modelo neoliberal que plantea el sociólogo Boaventura de Sousa Santos y que consisten en las crisis de hegemonía, de legitimidad y la institucional. La crisis de hegemonía se relaciona con el hecho que cada vez se impulsa más la producción de conocimiento comercial y se restringen otras formas de conocimiento. La crisis de legitimidad está planteada por el hecho de que se está segmentando el sistema universitario y por el hecho de que los títulos universitarios pierden su valor. Por último, la crisis institucional se deriva del hecho de que el Estado retira cada vez más su apoyo a las universidades y se modifica la misión de las universidades como fuente independiente de conocimiento e investigación y como espacios para la reflexión, el pensamiento crítico y el cuestionamiento del orden global.

En este sentido, Derrida (s.f) plantea una pregunta que podemos relacionar e intentar contestar en nuestro contexto: “¿en qué medida la organización de la investigación (...) debe ser

sustentada, es decir, directa o indirectamente controlada, digamos con un eufemismo “patrocinada”, con vistas a intereses comerciales e industriales?” (p. 7-8). En efecto, se observa cómo muchas investigaciones pierden relevancia frente a otras que se consideran más pertinentes, más rentables para las inversiones de instituciones ajenas al ámbito académico. Por otra parte, los proyectos políticos de los distintos gobiernos, que pueden estar más o menos en favor de determinados intereses, inciden ampliamente en las actividades de investigación. Ello nos lleva a preguntarnos cómo se conjugan esas relaciones entre universidades públicas y factores externos a ella y cómo inciden en las actividades de investigación y en las condiciones de trabajo del investigador.

#### *9.4.1 Transformaciones en las condiciones de producción intelectual*

En Argentina, Brasil y México, las condiciones de producción intelectual en las universidades públicas están afectadas por las reformas de educación superior y procesos específicos institucionales. Si bien cada universidad tiene cierto margen de maniobra sobre cómo llevar adelante la producción intelectual, en sintonía con las crisis que afronta la universidad descritas por Torres (2014) anteriormente, Pérez Mora y Naidorf (2015) plantean que existe una crisis de autonomía y legitimidad –dada por nuevas formas de producción del conocimiento– en las actividades de investigación que se manifiestan en distintas “tensiones” que experimenta la institución y los investigadores y que debilitan su rol de “intelectuales” como productores centrales del conocimiento:

“existen tensiones que tienen que ver con el sentido de su trabajo y función social, desde la tensión entre la vocación intelectual y el interés individual genuino de conocimiento, y las líneas impuestas externamente (agencias financiadoras); las tensiones entre dirigir los esfuerzos a las demandas de desarrollo social o a las del mercado; entre la búsqueda de la autonomía y las inercias impuestas por el campo académico y la dinámica organizacional que repercute, además, en una tensión en la definición del sentido político de sus ideas entre la legitimación, la denuncia, el compromiso o la adaptación y simulación” (p. 6).

Pérez Mora y Naidorf (2015) establecen ocho características de las condiciones de producción intelectual actuales a partir de un estudio que analizó la situación en Argentina, Brasil y México, que reflejan las transformaciones que está sufriendo el campo científico como consecuencia de la influencia cada vez mayor de las fuerzas de mercado:

- 1) **Aumento de la competencia entre pares:** las posibilidades de investigación colaborativa y de comunidad se ven gravemente afectadas frente al aumento de la competencia. Hay mayor competencia en torno a los concursos docentes, a la obtención de becas, y entre

equipos de investigación (se mantiene oculto lo que se está investigando hasta el momento del patentamiento, por ej.). Además, las evaluaciones de desempeño son individuales y ello genera una necesidad de cumplir con estándares de productividad individuales. Ello da como resultado “un modelo de académico e intelectual que ve reducida su colaboración en aspectos que contribuyen a fragmentar tanto el conocimiento como sus alcances en términos de solución a problemas sociales y explicación de los fenómenos complejos que se encuentran en la realidad” (Pérez Mora y Naidorf, 2015, p. 8).

- 2) **Hiperproductividad medida en términos cuantitativos.** Se observa una cultura de investigación impulsada por la producción (production-driven research culture) (Skolnik, 2000 en Pérez Mora y Naidorf, 2015), donde pierde importancia aquello que se investiga, y en vez de analizar el trabajo intelectual en términos de su aporte o contribución a la sociedad, se considera que lo importante es producir la mayor cantidad de trabajos posibles. De este modo, publicar se convierte en un fin en sí mismo.
- 3) **Evaluación individual y promoción del trabajo grupal:** Esta característica muestra una contradicción puesto que se plantean “criterios no homogéneos en los indicadores que demandan producir, por un lado, de manera individual –como es el caso de los programas de estímulos extrasalariales a la docencia o a la investigación– y, por otro, en forma colectiva, principalmente a través de fondos para la investigación, así como de apoyos para grupos de investigación y redes” (Pérez Mora & Naidorf, 2015, p. 7). Como el desempeño se mide en términos de productividad, estos cálculos son los que posteriormente determinan los fondos destinados a financiar instituciones, así como becas, incentivos y salarios.

“En el caso de los primeros, la evaluación es colectiva –cuando no se compone de una simple suma de resultados individuales–, pero en los siguientes (y la lista sigue) los parámetros de productividad se vuelven exclusivamente individuales y promueven la deshomologación salarial y pierde sentido la negociación colectiva por un sueldo que sostenga el lema “a igual trabajo, igual salario” (p. 10).

- 4) **Burocratización de las actividades de investigación:** este factor se refiere a la gran cantidad de documentación e informes que los investigadores deben llenar para llevar adelante sus tareas de investigación. El miembro del equipo que sufre la mayor carga burocrática suele ser el director, quien se convierte en una suerte de gestor administrativo y de ese modo deja de dedicar tanto tiempo a las actividades de investigación en sí mismas, ya que se encuentra ocupado completando formularios y/o buscando financiamiento para su proyecto.

- 5) **Trabajo a plazo y por proyectos específicos:** Se observa cada vez más un mayor control de los tiempos; por ejemplo, se establecen plazos de dos años para la concreción de los proyectos. Esta normativa desconoce los tiempos reales que requieren las actividades científicas y los descubrimientos. El trabajo a plazo y por proyectos específicos contribuye además a una mayor inestabilidad laboral de los investigadores, generando una precarización del trabajo que afecta especialmente a los más noveles.
- 6) **Hiperespecialización e interdisciplina:** la creciente exigencia de la hiperespecialización dentro de una disciplina contribuye a fragmentar la visión integral de la sociedad, sus problemas y los cambios que experimenta. Por otra parte, cada vez más se fomenta el trabajo en equipos interdisciplinarios, lo cual constituye una cierta contradicción. Esta interdisciplinariedad de algún modo parece intentar subsanar los problemas que acarrea la hiperespecialización, aunque según algunos estudios, “sigue siendo la disciplina la fuerza fragmentadora con incluso mayor potencia que la dimensión institucional” (Fanelli, 2009, en Pérez Mora & Naidorf, 2015, p. 12).
- 7) **Búsqueda desenfrenada por subsidios a la investigación:** esta tarea, que por lo general recae sobre los directores de proyecto, los obliga a adquirir nuevas habilidades como por ejemplo “saber dónde, cómo buscar y aplicar estos subsidios, además de conocer, manejar los códigos y los tips que los evaluadores esperan ver en los proyectos para tener más oportunidades de ser aprobados” (Pérez Mora & Naidorf, 2015, p. 12-13). Ello implica tener que ceder en ciertas cuestiones, por ejemplo, ajustándose a las imposiciones o prioridades de los organismos financiadores. En este sentido, podemos observar aquí una instancia en la cual, al decir de Derrida (s.f.), la universidad se rinde o se vende, frente a fuerzas externas.
- 8) **Presión para realizar investigaciones pertinentes o ajustadas a prioridades:** esta característica implica que se debe justificar que lo que se investiga tenga relevancia para la sociedad o para resolver determinado problema. En este punto, Pérez Mora y Naidorf (2015) señalan la naturaleza equívoca del concepto de “pertinencia”, puesto que ésta puede implicar qué tan relevante es una investigación en términos del impacto que tendrá o el aporte que brindará a la sociedad, mientras que para otros la pertinencia se mide analizando en qué medida la investigación responde a las demandas del mercado. Por otra parte, los autores destacan y reivindican la impertinencia epistémica como condición histórica para la aparición de nuevos conocimientos.

#### *9.4.2 Políticas científicas y cambios en la cultura académica en Argentina*

En los últimos años, en Argentina, algunas de estas condiciones de producción intelectual parecen haberse acentuado y agravado. Naidorf y Perrotta (2016) analizan las características de

la cultura académica y cómo ésta ha experimentado cambios a partir de distintas políticas científicas, abarcando un período que se extiende desde el comienzo del siglo XXI hasta la actualidad, con el gobierno que asumió en 2015.

En primer lugar, resulta pertinente revisar el concepto de cultura académica y sus características. Según las autoras, “la cultura académica está conformada por los discursos, representaciones, motivaciones, normas éticas, concepciones, visiones y prácticas institucionales que condicionan sustancialmente las maneras de concebir los objetivos que guían la creación y movilización del conocimiento” (Naidorf & Perrotta, 2016, p. 2). La cultura académica toma su forma en un contexto de conflicto, ambigüedad y desintegración. No es un sistema coherente, unificado y armónico, sino que está en proceso de transformación constante.

Las autoras postulan cinco hipótesis en su análisis de la cultura académica, a saber: 1) No existe una única cultura académica sino una pluralidad de culturas académicas que coexisten; 2) dentro de esta pluralidad, puede identificarse, en ciertos períodos históricos, una cultura académica hegemónica por sobre otras subordinadas; 3) la cultura académica dominante y las subordinadas o marginales pueden invertir sus roles en distintos períodos y contextos; 4) “las culturas académicas no son fijas e inmutables y su evolución es producto de resistencias y adaptaciones a las nuevas reglas, prácticas y condiciones de contexto a través de mecanismos contradictorios de conflicto, negociación y consenso” (p. 2); y 5) las culturas académicas se ven influenciadas por situaciones externas como políticas, contextos sociales y actividades empresariales y, a su vez, estos factores pueden verse influenciados por las culturas académicas (Naidorf & Perrotta, 2016).

En relación a ello, considerando esta última hipótesis, podría decirse que puesto que la política y las políticas del gobierno cuestionan y modifican los valores académicos, analizar cambios en las políticas ayudaría a explicar cambios en la cultura académica (Naidorf & Perrotta, 2016). Se debe tener en cuenta, en este aspecto, que

“todo abordaje de una política pública -en este caso, la científica- implica tener en cuenta que en diferentes contextos los Estados han encaminado políticas que se enmarcan en proyectos políticos de los respectivos gobiernos y, consecuentemente, se orientan a un conjunto de intereses, valores e ideas por sobre otros” (Naidorf & Perrotta, 2016, p. 4).

La implementación de determinadas políticas por sobre otras también está atravesada por el tipo de relaciones que se establecen con el resto del mundo, en un marco de estrategias de vinculación dentro del mundo globalizado. “Lo que se pone en tensión es la orientación o los lineamientos básicos de qué ciencia, para quién y con vistas a promover qué modelo de desarrollo” (p. 5). En relación con ello, y en línea con lo expuesto por las autoras, Torres (2014) sostiene que la cultura académica se está modificando en algunas universidades latinoamericanas, pasando de una orientación que favorece lo colectivo a ideas asociadas con el individualismo.

A continuación, se abordan las características que tuvieron las políticas científicas en la primera década del siglo XXI principalmente en Argentina y los importantes cambios introducidos por el gobierno que asumió en 2015.

Naidorf y Perrotta (2016) plantean que las tendencias globales en política científica en la primera década de siglo XXI pueden analizarse en torno a tres ejes: el aumento del financiamiento, el establecimiento de ejes estratégicos para la investigación y el establecimiento de parámetros para la evaluación de la actividad científica.

Respecto del primer eje, se destaca que en esa primera década ha habido un importante aumento de la inversión en actividad científica y, en consecuencia, de cantidad de publicaciones, particularmente en Brasil, México y Argentina. Se observa en Argentina un significativo aumento de financiamiento para actividades de ciencia y tecnología en el período 2003 - 2015.

En relación al segundo eje, en Argentina se establecieron prioridades de investigación a través del Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006-2010) y del Plan Argentina Innovadora 2020. El primero estableció 10 ejes prioritarios basados en la búsqueda de mejorar la calidad de vida de la sociedad, la optimización del modelo de agronegocio y el aumento de la competitividad a nivel internacional en otras áreas, como las telecomunicaciones. Estas líneas de investigación incluían: marginalidad y pobreza; competitividad en la industria y modernización de los procesos de producción; competitividad y diversificación sustentable de la producción agropecuaria; conocimiento y uso sustentable de los recursos naturales renovables y protección del medioambiente; infraestructura y servicios de transporte; infraestructura energética; prevención y atención de la salud; políticas y gestión del Estado; política y gestión educativa; y hábitat, vivienda y asentamientos humanos (Naidorf & Perrotta, 2016).

El segundo plan estratégico, Plan Argentina Innovadora 2000, tuvo como principales objetivos fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, formando recursos humanos más cualificados e impulsando en los niños el interés por la investigación y la ciencia; y fomentar una cultura de innovación y emprendedorismo (MINCyT, 2011, en Naidorf & Perrotta, 2016). Sus áreas estratégicas fueron: agroindustria; ambiente y desarrollo sustentable; desarrollo y tecnología social; energía e industria; y salud.

Como señalan la autoras, “las tendencias identificadas apuntan a políticas encaminadas a atender estas dos situaciones: producir conocimiento “útil” para los problemas locales/nacionales, y a la vez “insertarse” competitiva y estratégicamente en el sistema científico internacional” (Naidorf & Perrotta, 2016, p. 12).

Por último, el último eje, referido al establecimiento de parámetros para la evaluación, puede analizarse, a su vez, en base a tres niveles: a nivel internacional, mediante el establecimiento de rankings globales y los índices de citación establecidos por empresas privadas; a nivel regional, a través de procesos de acreditación de instituciones y programas; y a nivel nacional, mediante la evaluación de los actores en base a su grado de formación y cantidad de publicaciones.

Naidorf y Perrotta (2016) sostienen que hasta diciembre del 2015, se venían observando cambios en la cultura académica orientados a aceptar las reglas de la mercantilización académica aunque con una cultura crítica que presentaba sus resistencias.

Con el nuevo gobierno neoliberal y conservador que asumió al poder en Argentina a fines de 2015, se han introducido importantes cambios en materia de política científica que indudablemente afectan a la cultura académica. Con respecto al primer eje anteriormente analizado, el financiamiento de las actividades de investigación, se han introducido políticas de desmantelamiento de proyectos y programas, se han paralizado obras como la de Atucha III, se han efectuado despidos de personal científico calificado, se ha dado el cese de convenios con universidades, se han efectuado importantes recortes presupuestarios para el financiamiento de organismos como CONICET, MINCyT y CONAE y se ha introducido la *ceocracia* (el gobierno de los gerentes de empresas), donde gerentes de empresas privadas pasan o ocupan puestos políticos estratégicos. En cuanto a los ejes estratégicos de investigación, se observa una marcada tendencia hacia el cientificismo en investigación, que se traduce en poner un menor énfasis en la calidad de las actividades de investigación en términos del impacto social que tienen y en su capacidad de brindar soluciones a problemas locales en pos de aumentar la productividad. En relación al establecimiento de parámetros para la evaluación de las actividades científicas, las autoras destacan que este es un aspecto característico del nuevo gobierno en Argentina, que se caracteriza por intensificar la evaluación en base a criterios de productividad (mejor utilización de recursos, eficientismo) y en cuestionar la actividad científica (Naidorf & Perrota, 2016).

Las autoras señalan que los cambios rápidos y dramáticos introducidos por el nuevo proyecto político han tenido una rápida y negativa repercusión en diversos sectores de la sociedad, que incluye por supuesto a las actividades científicas, delineando una cultura académica cientificista que acentúa las condiciones de producción intelectual anteriormente discutidas. La profundización de dichas condiciones requiere reflexionar sobre el papel del investigador, quien podría caer en lo que Varsavsky (1994, en Naidorf y Perrota, 2016) denomina “investigador cientificista” que

“es el investigador que se ha adaptado al mercado científico, que renuncia a preocuparse por el significado social de su actividad, desvinculándola de los problemas políticos, y se entrega de lleno a su “carrera” aceptando para ella las normas y valores de los grandes centros internacionales, concretados en su escalafón” (p. 16).

A modo de cierre, puede decirse que este cientificismo en la cultura académica se aleja de la utopía de una universidad sin condición, como espacio público de deconstrucción y cuestionamiento que plantea Derrida (s.f.).

## Referencias

- Apple, M. (2001). ¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en Educación? *Revista docencia* (13), 4-10.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI Ed. Cap. 9. Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza.
- Bourdieu, P. (1998). La esencia del neoliberalismo. Traducido de *Le Monde Diplomatique* (marzo de 1998) por Libardo González.
- de Alba, A. (1997) El currículum Universitario. De cara al nuevo milenio. Centro de estudios sobre la Universidad. México: Centro de Estudios sobre la Universidad Plaza y Valdés Editores. Cap 1. de Alba, A. El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. Cap. 6. Esteva, J. La dimensión tecnológica en la formación universitaria.
- Derrida, J. (s.f.). La universidad sin condición. Recuperado el 26 de mayo de 2018 de <https://rafaelfdiazv.files.wordpress.com/2009/06/derrida-jacques-universidad-sin-condicion1.pdf>
- Deleuze, G. (1991). "Posdata sobre las sociedades de control", en Christian Ferrer (Comp.). *El lenguaje literario*, Tº2, Ed. Nordan, Montevideo.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo siglo. *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n. 115, p.339-356. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Ed. Primera carta.
- Furlán, A. (1996). Cinco reflexiones sobre la formación docente en los nuevos tiempos del cólera y de Internet.
- Giannattasio, S. (2010). La lupa sobre la educación superior. El proyecto pedagógico para el Nivel Inicial del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº9 de La Plata. La Plata.
- Naidorf, J. & Perrotta, D. (2016). La cultura académica argentina frente al cambio de ciclo. *Revista del IICE/39* 45-66. Recuperado el 26 de mayo de 2018 de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/viewFile/3997/3583>
- Newfield, C. (2007) Del igualitarismo a la fractura social. *Le Monde diplomatique*. Argentina. Número 99. Año IX. Septiembre. Pp. 2-4.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Ed. Geodisa. Cap 5. El currículum.
- Pérez Mora, R. & Naidorf, J. (2015). Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos. *Sinéctica no.44 Tlaquepaque ene./jun. 2015*. Recuperado el 26 de mayo de 2018

de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2015000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100008)

- Resnick, L y Klopfer, L. (1989). *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Alque Grupo Ed. Cap. 1. Hacia un currículum para desarrollar el pensamiento.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Ed. Santillana. Cap 1. Conceptos y concepciones acerca del currículum.
- Torres, C. A. (2014). El neoliberalismo como nuevo bloque histórico. *Perfiles educativos*, 36 (144), 190-206. DOI: 10.1016/S0185-2698(14)70631-2
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

### Interrelación documental del Nivel III

Al abordar la cuestión de currículum y competencias, se integraron los aportes de Furlán, Zabala y Arnau, Terigi, de Alba, Giannattasio, Freire, Perkins, Bourdieu, Resnich y Klopfer para brindar fundamento al enfoque basado en competencias y reflexionar sobre algunas cuestiones a considerar en la implementación de este enfoque.

Al reflexionar sobre la universidad como organización que se inserta en un contexto político, social y económico, se han integrado los aportes de Bourdieu, Deleuze, Apple, Newfield, Torres, y Feldfeber y Gluz para brindar una mirada sobre las características y el impacto del neoliberalismo y el neoconservadurismo en la sociedad y en el ámbito educativo en general y en Argentina.

Finalmente, para analizar la función de investigación de la universidad, la cultura académica y su relación con las políticas de gobierno, y cómo se han modificado las condiciones de producción intelectuales en los últimos tiempos, se integraron los aportes de Derrida, Torres, Pérez Mora y Naidorf, y Naidorf y Perrota.

## Conclusiones

En este trabajo, se ha pretendido, en primer término, brindar sustento teórico a las prácticas de enseñanza de la asignatura Inglés Técnico I en UTN Facultad Buenos Aires y proponer algunas mejoras. En este sentido, resulta fundamental poder reflexionar sobre la práctica y fundamentar debidamente las actividades que se proponen en el aula. Por este motivo, se han analizado las distintas estrategias de enseñanza utilizadas a la luz de los aportes de las teorías del aprendizaje.

Se hizo foco en el diálogo pedagógico que el docente establece con sus estudiantes y su importancia en la construcción guiada del conocimiento. Asimismo, se reflexionó sobre las distintas concepciones sobre aprendizaje, enseñanza, sujeto y conocimiento que hay detrás de cada estrategia y se destacó la naturaleza social del conocimiento como algo que se comparte, se negocia y se construye con otros, así como sobre el rol de las preguntas y la retroalimentación del docente. Se destacó también la importancia de generar motivación e interés en los estudiantes ya que dichas cuestiones influyen en gran medida en el aprendizaje significativo.

También se abordó la relación entre estrategias de enseñanza y evaluación, señalando que la evaluación forma parte del aprendizaje y que debe haber una coherencia entre la forma de enseñar y la forma de evaluar. A su vez, las formas de enseñanza y de evaluación responden a cómo concebimos al estudiante. Si concebimos al estudiante como sujeto de conocimiento, debemos fomentar el desarrollo y la manifestación de habilidades superiores de pensamiento y evitar solicitar reproducciones memorísticas a la hora de evaluar los aprendizajes. En relación a ello, se presentaron propuestas de evaluación como el uso de portafolio de trabajos y rúbricas no solo como instrumentos de evaluación de los aprendizajes, sino también desde el marco de evaluación “como” aprendizaje y “para” el aprendizaje. Además, se consideró la evaluación desde una perspectiva social, política y pedagógica, considerando la importancia de la inclusión en el marco de la diversidad y el concepto de educabilidad.

Además, se reflexionó sobre la utilidad de profundizar en la utilización de las TICs en el aula, puesto que ofrecen una gran variedad de posibilidades de trabajo en el ámbito educativo y que cada vez se promueve más su inclusión, señalando la importancia de darles un uso didáctico adecuado para que su implementación permita el desarrollo de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. En relación a ello, se hizo hincapié en las habilidades y los conocimientos que debe poseer el docente para, por ejemplo, poder crear contenidos web y relacionarse con los estudiantes de otras maneras, por ejemplo a través de aulas virtuales. Los docentes deben poder desarrollar contenidos propios, trabajar de forma interdisciplinaria, utilizar la red como vía de comunicación, asumir las redes como espacios de colaboración y formación y como espacio de trabajo.

Por otra parte, se ha destacado que la práctica docente requiere una autoevaluación permanente que permita realizar ajustes y modificaciones a las planificaciones planteadas en base a las circunstancias y las características de los distintos grupos. A partir de estas consideraciones, se han propuesto a lo largo del trabajo posibles cambios y mejoras que podría introducirse en las clases de inglés junto con las razones que los fundamentan.

Se ha mencionado la importancia de la reflexión sobre la práctica docente teniendo en cuenta también que ésta se inserta en un marco más amplio, que es la institución educativa con sus características y cultura organizacional. Se han abordado algunos aspectos relacionados al currículum y su relación con el enfoque de enseñanza basado en competencias.

Teniendo en cuenta que, a su vez, cada institución educativa se encuentra inserta en un marco más amplio, una sociedad atravesada por un determinado contexto social, político y económico, es importante no perder de vista esta perspectiva más amplia puesto que ejerce una importante influencia en la actividad de la institución y por ende en el docente y su práctica.

En relación con ello, se ha expuesto cómo las fuerzas neoliberales y neoconservadoras han convergido para dar lugar a importantes reformas a nivel educativo. Partiendo de la premisa de un estado ineficiente y derrochador, el neoliberalismo ha instaurado políticas de desregulación, privatización, debilitamiento del Estado como guardián de lo público y fomento de la competitividad en un marco de libre mercado en pos de la eficiencia. A su vez, el neoconservadurismo, ha ensanchado las brechas sociales a través de una oposición binaria entre “nosotros” y “ellos” y ha promovido el estricto control sobre los contenidos educativos, la evaluación nacional, la enseñanza de valores considerados “apropiados”, la culpabilización de los docentes como principales responsables de la pérdida de dichos valores tradicionales a quienes se debe vigilar, el retorno a la lógica meritocrática de los promedios y la educación elitista. Se ha visto afectada también la autonomía de las universidades en pos de una mercantilización del conocimiento y la creación de consumidores de la educación, que deja de ser un derecho garantizado por el Estado para pasar a ser un servicio. En Argentina, puede observarse que las políticas neoliberales y neoconservadoras de la década de los '90 tuvieron un gran impacto en la concepción de educación y dejaron una huella profunda a través de normas que plasmaron la lógica del mercado y la competencia en todo el sistema educativo.

En cuanto al papel de la universidad, se ha destacado su rol como espacio de reflexión crítica y cuestionamiento, con foco en su función de productora de saberes y conocimiento a partir de las actividades de investigación. Se ha analizado cómo las políticas de gobierno en materia de promoción de actividades científicas impactan significativamente en la cultura académica y en las condiciones de producción intelectual. De este modo, se observa que el concepto de “universidad sin condición” no existe en la realidad tal como está planteado, en el sentido de que la universidad está restringida y afectada por condiciones externas, como por ejemplo, la asignación o no de recursos para investigación. Todo ello afecta el modo en que los intelectuales producen conocimiento ya que están inmersos cada vez más en un contexto de competitividad, burocratización, hiperproductividad y evaluación de sus actividades en términos cuantitativos. Por último, se ha observado cómo estas condiciones de producción intelectual que están cada vez más atravesadas por las demandas del mercado se han agravado en los últimos años con el cambio de gobierno en Argentina, que ha recortado significativamente la inversión en actividades de producción de conocimiento y que parece delinear una cultura académica científicista, basada en la productividad y la competencia entre pares.