

HUM

Facultad de Humanidades

CONFLUENCIAS



INFR

UNCA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

Revista Confluencias

ISSN: 2545-8957

Número VI - Volumen 1 - Año 2022

**Departamentos de Inglés y Francés
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
Argentina**

**Revista Confluencias
ISSN 2545-8957**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

Rector: Ing. Oscar Arellano

Vice Rectora: Dra. Elina Silvera

Secretaría de Investigación y Postgrado

Secretario: Dr. Raúl Ortega

Facultad de Humanidades

Decana: Lic. Lilia Exeni

Vicedecano: Lic. Miguel Ángel Márquez

Secretaría de Postgrado e Investigación

Dra. Marilina Aybar

Directora de Publicaciones

Mgter. Judith Bazán

Director del Departamento de Inglés

Prof. y T.P. Carlos Adrián N. Brizuela

Directora del Departamento de Francés

Prof. y Lic. Alejandra Elena Guaraz

Dirección de la Revista Confluencias

Prof. y Lic. Patricia Crook y Prof. y T.P. Carolina Ferraresi Curotto

Comité de Referato

Mgtr. Cecilia Muse – UNC

Mgtr. Silvia Miranda de Torres – UNT

Mgtr. María Isabel Juri – UNC
Mgtr. María del Valle Bulla – UNCa
Lic. Lilén Malugani Guillet – UNCa
Dra. Silvia Lucía Fernández – UNCa
Mgtr. Norma Yolanda Díaz – UNCa
Mgtr. Víctor Sajoza Juric – UNC
Mgtr. Rafael E. Coronel - UNCa

Diseño de portada: Esp. Sebastián A. Mercado

Correo de contacto: **revista.confluencias@huma.unca.edu.ar**

Dirección Postal: Belgrano 300, CP. 4700, SFVC.

Las opiniones que se expresan en los artículos son responsabilidad de los autores.

ÍNDICE

Prólogo	6
Alfabetización académica: conocimiento del concepto y enseñanza en cátedras de Inglés Técnico, UNCa (Allemand, M. S., Pascual, V. I. y Aguirre, L. E.).....	7
Algunas cuestiones relacionadas con el género en las clases de FLE (Acuña, E., Leguizamón, S. A. y Sierra Ibáñez, M. L.)	13
Aprendiendo con las TIC (Gamez Aparicio, N. C.)	22
Determinación de variables y caracterización de los alumnos que ingresan a la carrera del Profesorado en Inglés del I.E.E. “S. Corpacci” (Coronel, R. E. y Ovejero, K. V.).....	28
Evaluación de la escritura en lengua extranjera: aplicación de un instrumento de evaluación holística (Romano, M. E, Martínez, J. E. y Dalla Costa, N. V).....	35
Género y modalidad: relación entre disciplina, género discursivo y verbos modales (Engemann, M. y Esquerre, A.)	45
Hacia una didáctica del plurilingüismo en cursos de lenguas extranjeras en la universidad (Ponce de León, M. E., y Cabrera, L. M.)	60
Impacto de estrategias de adquisición de vocabulario en primer año de Inglés (Beltramino, A., Falcon, J. y Herbel, A. L.).....	67
Inglés instrumental en I.E.S. del Valle Central de Catamarca: algunas características pedagógicas y metodológicas (Coronel, R. E. y Ovejero, K. V.)	71

La formación de profesores de lenguas extranjeras y la competencia intercultural (Schander, C. E. y Massa, A. A.)	79
La idealización de la feminidad en <i>El Cuento de Invierno</i> (Fernández, S. L., Silva, C. E. y Fedeli, E. G.)	90
Lectura crítica y significativa. Desafíos de la clase de ILE en la era del multiculturalismo (Rengel Alonso, L. M. y Sleibe Rahe de Paradelo, A.)	95
Lectura de textos en la universidad: motivación y cambios cognitivos (Savio, C. F.)	101
Panel “El traductor público en un mundo sin fronteras” (colegio de traductores públicos de catamarca)	108
Problematizando representaciones culturales en el aula de LE (Stella, J. y Di Lullo, F.)	115
El autoconcepto y los estilos de aprendizaje en la clase de Inglés con Fines Específicos (Díaz, N., Quiroga, L. y Gordillo, E. G.)	121

PRÓLOGO

Los desafíos nos convocan y nos interpelan continuamente. Este número finalmente sale al ruedo, para provocar nuevas reflexiones.

Las VI Jornadas Disciplinarias de Lenguas Extranjeras, celebradas en 2017, tuvieron como lema “Aprendizajes, Contextos y Dinámicas de Interacción”, y vaya que hubo dinámicas desde entonces hasta ahora.

Creemos necesario subrayar la calidad de los artículos presentados, en los ejes de Lingüística: comunicación/traducción; Prácticas docentes y profesionales; Enseñanza/aprendizaje y traducción en entornos digitales; De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento; Cultura, debates y transferencia; Literatura, análisis y reflexión.

Agradecemos la presentación de estos trabajos e instamos a que en futuras Jornadas haya muchos más, para que de nuestros debates se generen nuevas oportunidades de aprendizaje y experiencia.

Patricia Crook – Carolina Ferraresi Curotto

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: CONOCIMIENTO DEL CONCEPTO Y ENSEÑANZA EN CÁTEDRAS DE INGLÉS TÉCNICO, UNCA

ALLEMAND, Mónica Silvia

PASCUAL, Viviana Inés

AGUIRRE, Lidia Edith del Valle

Inglés Técnico. Ciencias Básicas. Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Catamarca.

Prácticas docentes y profesionales.

Los estudiantes universitarios presentan dificultades al leer y escribir debido a que en general no existe una enseñanza metódica durante los estudios superiores, lo cual los lleva a tener que enfrentar nuevos géneros discursivos que requieren el desarrollo de competencias propias del quehacer académico científico. Asimismo, los docentes no están conscientes de que los textos de sus disciplinas reflejan ciertos usos del lenguaje que le son propios y que las exigencias discursivas son en gran parte particulares de cada campo de estudio. Este estudio se desarrolla desde la perspectiva de docentes de Inglés Técnico que acercan a sus alumnos a la comprensión de textos disciplinares en dicho idioma. El objetivo del mismo es indagar acerca de los conocimientos de los docentes de esta área sobre la alfabetización y el uso de estrategias para concientizar a los estudiantes sobre su identidad discursiva. Para esta indagación se aplicó una encuesta y se utilizaron entrevistas a los profesores de Inglés Técnico de las facultades de Ciencias Agrarias, Tecnología, Ciencias Exactas, Ciencias de la Salud, Humanidades y Arqueología sobre el conocimiento del concepto de alfabetización académica y la posible aplicación en sus prácticas a fin de analizar los resultados desde un paradigma cualitativo. Este trabajo puede ayudar a despertar conciencia en los docentes del área acerca de las ventajas de la alfabetización académica en la Universidad de Catamarca.

Palabras clave: **alfabetización académica - enseñanza - profesores de Inglés Técnico**

Introducción:

Los docentes universitarios se plantean su preocupación acerca del modo de disminuir la brecha entre sus expectativas de logro y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes durante el nivel superior. El concepto de *alfabetización académica* propone que la lectura y la escritura son los principales instrumentos de aprendizaje y que no se trata de habilidades generales transferibles a cualquier contexto, sino que tienen especificidades en cada campo del concepto propuesto por Paula Carlino (2003) supone que cada cátedra focalice la enseñanza de lectura y escritura de textos para que los estudiantes accedan a los modos de construir el conocimiento específico de cada disciplina.

La alfabetización académica no se adquiere espontáneamente, requiere de un aprendizaje sistemático e implica el ingreso en una nueva cultura escrita. La enseñanza es impartida por los profesores de las distintas disciplinas de una carrera y debe ser promovida por acciones institucionales. En otras palabras, los docentes tienen la responsabilidad de hacer lugar en el currículo a la enseñanza de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora y comunica el conocimiento.

En la obra citada, Carlino (2003) explica que el concepto de *alfabetización académica* comprende el conjunto de estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos necesarios para aprender en la universidad, es decir las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se

llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000) según cita Carlino (2003), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Términos sinónimos: del concepto son *alfabetización terciaria* o *alfabetización superior*.

La *alfabetización académica* señala que los modos de leer y escribir –de adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todas las ciencias. Esta no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre, debe ser aprendida. El aprendizaje de la lectura del texto escrito no está concluido al ingresar a la universidad. Los alumnos necesitan continuar aprendiendo a leer y escribir en nuevos contextos, dada la diversidad de temas, tipos de texto, objetivos, destinatarios. El lenguaje académico es una forma externa, no involucrada en el contenido del que trata Russel (en Carlino 2003: 53) cree que la comprensión y producción de los textos universitarios son procesos básicos, “habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria -en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad- y no relacionadas de modo específico con cada disciplina”. Es errónea la idea de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina; por el contrario, las exigencias discursivas en la universidad son propias de cada campo de estudios. El aprendizaje se logra cuando a los estudiantes se les proponen tareas de lectura y de producción escrita, contando con la guía del docente, quien domina estas prácticas y participa de su cultura disciplinar (Beasley y Knowles, 1995; Carlino, 2002 b, Carlino 2002 c Cartwright y Noone, 2000; Chanock, 2000; de la Harpe *et al.*, 2000; Russell, 1997; Spinks, 2000).

El inglés para fines específicos o inglés de especialidad (del inglés English for Specific Purposes o ESP) forma parte de un movimiento más general de enseñanza llamado LSP (por sus siglas en Inglés; Languages for Specific Purposes) (Dudley-Evans y St John, 1998). En The encyclopedia of language and linguistics (Asher y Simpson, 1994: 2010) aparece el término lengua para fines específicos que designa la clase de uso de la lengua que está asociado a una comunicación muy especializada dentro de una gran variedad de disciplinas o áreas temáticas. La condición de lingua franca del inglés, tanto en el mundo profesional como académico, le otorga la importancia que viene experimentando en los últimos años el inglés de especialidad.

En los cursos de ESP se trabaja con textos auténticos de diversos géneros, entre ellos el género de artículos científicos de cada especialidad. Los docentes orientan su trabajo al desarrollo de estrategias de comprensión que permitan a los estudiantes la comprensión de los textos. Es decir que el objetivo del curso es que los estudiantes puedan consultar textos de su especialidad en inglés en su desarrollo profesional y puedan extraer la información necesaria. Inglés Técnico implica la descripción y enseñanza de la lengua inglesa en contextos académicos y profesionales específicos (Fortanet Gómez *et al.*, 2001). De hecho, según Dudley-Evans y St John (1998) la característica más importante del inglés técnico es la investigación sobre cómo funcionan los textos tanto a nivel oral como escrito y cómo se utilizan dentro de una disciplina o profesión en concreto.

La naturaleza de la enseñanza del inglés técnico depende mucho de lo que se precisa en otras disciplinas (Bhatia, 1993). Es una enseñanza especializada que requiere que los docentes analicen las necesidades de los alumnos en el campo profesional; que indique el conocimiento y comprensión específico de destrezas y habilidades que los estudiantes necesitan adquirir; los textos y tareas que necesitan dominar y los usos del lenguaje necesarios tras haber finalizado la carrera (Dudley-Evans y St John, 1998). El éxito en el inglés de especialidad está relacionado con la habilidad de usar el lenguaje para comunicarse en un área determinada (Bhatia, 1993). En consecuencia, es importante definir qué es el análisis del discurso y el concepto de género.

El análisis del discurso estudia la relación entre la lengua y los contextos en que esta se utiliza (McCarthy, 1991). Dudley-Evans y St John (1998: 87) menciona el análisis del discurso aplicado (applied discourse analysis). Desde esta perspectiva se destaca la importancia del contexto de un texto como un aspecto relevante para crear su significado (Hutchinson y Waters, 1987). Tanto el análisis del discurso como el análisis de géneros se encuentran incluidos dentro del *análisis funcional*, una corriente lingüística que abarca diferentes aportaciones al análisis de las lenguas en relación a su enseñanza en clase y que tienen como objetivo común el interés por el contexto social y ambiental de los hablantes (Blanco Gómez, 2001:23).

El género, según Swales (1990), es un acto comunicativo con una finalidad concreta y con dimensión social, reconocible por una comunidad lingüística determinada que comparte los mismos propósitos comunicativos. Cada comunidad implica un discurso y el discurso funciona dentro de las convenciones definidas por las distintas comunidades. Este autor demuestra el valor del análisis de géneros como medio para estudiar el discurso hablado y escrito para fines específicos. Los alumnos llegarán a ser conscientes de las estructuras retóricas que se presentan de forma recurrente en ciertos textos de géneros específicos, esto mejoran su competencia en las destrezas de comprensión y producción escrita (Swales, 1990). Este concepto se relaciona con el de alfabetización académica en que se resalta la especificidad del discurso en cada comunidad académica.

En la situación descrita de cómo se desarrolla la enseñanza en los cursos de ESP nos planteamos la necesidad de recurrir al concepto de *alfabetización académica* como un marco que enfatiza las relaciones entre dominio de estrategias de comprensión y discurso científico. El objetivo de este estudio es indagar acerca de los conocimientos de los docentes de esta área sobre la alfabetización y el uso de estrategias para concientizar a los estudiantes sobre su identidad discursiva.

Metodología

Nos planteamos indagar en el conocimiento de los docentes de ESP de cuatro facultades de la UNCa: Salud, Humanidades, Tecnología y Ciencias Agrarias acerca del concepto de alfabetización académica; de cómo lo conocieron; si lo implementan en sus prácticas pedagógicas; qué estrategias de enseñanza se ponen en juego y cómo lo evalúan.

Se realizó un análisis cualitativo mediante encuestas y entrevistas, diez encuestas y entrevistas respondidas por docentes a cargo de cátedras, de las facultades de Humanidades, Ciencias Exactas, Salud, Ciencias Agrarias y Arqueología.

Concepto de alfabetización académica: Refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad [...] El concepto de *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos.” (Carlino, 2003:410).

- 1) ¿Practica las características de la prosa académica en sus clases? Por ejemplo, frases nominales complejas, uso de palabras latinas y griegas, verbos en presente simple, voz pasiva, estructura del texto, vocabulario académico, uso de referencias, etc.
- 2) ¿Reconoce el concepto de alfabetización académica?
- 3) En caso de ser afirmativa su respuesta, ¿Cómo tomó contacto con este concepto?
- 4) ¿En su práctica educativa lo implementa?
- 5) ¿Qué estrategias utiliza?

- 6) ¿Le resultó efectivo? ¿Por qué?
7) ¿Con qué parámetros lo evalúa?

En el siguiente cuadro se observa el análisis de las respuestas de los docentes.

1- ¿Practica la prosa académica?	2- ¿Conoce el concepto de AA?	3- ¿Cómo lo conoce?	4- ¿Lo implementa?	5- Estrategias que utiliza	6- ¿Fue efectivo?	7- ¿Cómo lo evalúa?
Sí. Todos, aunque algunos no profundizan por cuestiones de tiempo.	Escaso reconocimiento del concepto.	Por trabajo investigativo o por su práctica en IFE.	La mayoría no, aunque plantean aplicaciones de reconocimiento.	En general hacen uso de estrategias sintácticas.	Relativamente porque falta la visión del texto como unidad de sentido.	Solo uno menciona que estrategias utiliza.

Tanto en las entrevistas abiertas que se realizaron a los docentes, como en las encuestas los docentes manifiestan un conocimiento limitado a nulo del concepto. Los que manifestaron conocerlo, una minoría, no lo implementan en sus clases, o solo realizan un análisis de algunas características de la prosa académica.

Discusión y conclusiones

Se ha observado un conocimiento limitado del concepto sobre alfabetización académica en las cátedras de Inglés Técnico, este solo se aborda en proyectos de investigación. Se notó una aplicación muy limitada en el aula. Los resultados obtenidos ponen en manifiesto la necesidad de capacitación a los docentes mediante talleres o intercambio con especialistas. Se requiere de trabajo interdisciplinario. Se sugiere la difusión y el trabajo desde las cátedras y los grupos de especialistas. El nivel superior requiere que los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento impartido en la universidad, el conocimiento tiene autores e historia; que se configuran en culturas particulares que traslucen en métodos y prototipos de pensar y escribir.

Es preciso que los docentes reconceptualicen lo que está en juego cuando los alumnos se enfrentan a comprender los textos que se les presentan en la universidad. La formación que los estudiantes traen de sus estudios previos es deficitaria, pero al ingresar al superior deben enfrentar un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo son textos científicos que fueron escritos por expertos en las formalidades del discurso, de las líneas de pensamiento del campo, de las polémicas internas de la especialidad. Los alumnos desconocen todo lo mencionado y en la universidad se espera que lean estos textos sin ninguna capacitación de lectura como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

El obstáculo en el desempeño de los estudiantes es el carácter implícito del conocimiento contenido en los textos, así como también las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales. Se propone que los profesores se hagan conscientes de las características de los textos y de la nueva cultura de la lectura universitaria, y que también expliciten estos dos saberes tácitos frente a los alumnos. Para ello sería conveniente que las investigaciones sobre Alfabetización Académica se vuelquen en talleres y otras prácticas que ayuden al docente de de otras áreas en la

concientización requerida. Como se dijo, es imprescindible el apoyo de sus instituciones porque este cambio implica profundas modificaciones en la cultura docente e institucional.

Bibliografía

- Asher, E. y Simpson (Eds.) (1994) *The Encyclopedia of language and linguistics*, Volume 8. Inglaterra: Pergamon Press.
- Bhatia, V.J. (1993). *Analysing Genre Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Blanco Gómez, M.L. (2001). Género y su macroestructura en inglés empresarial. En F. Luttikuizen. *The language of international communication*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Carlino, P. (2003) *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Educere, Vol.6, N° 9. Venezuela:Universidad de Los Andes.
- Carlino, P. (2002 b) Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. En *IX Jornadas de Investigación*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2002 c). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2002 d). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). Escribir, leer y aprender en la universidad. *Educere*, año 6, nº 20.
- Cartwright, P. y Noone, L. (2000 a). 'Is this what we're supposed to be learning in this unit?' Insights from TULIP (Tertiary Literacy Integration Program). *Actas de la Language and Academic Skills Conference «Sources of confusion»*, Bundoora, Australia: La Trobe University.
- Cartwright, P. y Noone, L. (2000 b). TULIP (Tertiary Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students. En *la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: Creating Futures for a New Millennium*, Brisbane: Queensland University of Technology.
- Chanock, K. (2000) Evaluating one-to-one support for academic literacy: From intuition to documentation. En *Lens on Literacy*. Actas de Australian Council for Adult Literacy Conference. Perth, Western Australia: ACAL.
- De la Harpe, B. Radloff, A., Giddy, J., Zadnik, M. Y Yukich, J. (2000) Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills. En A. Herrmann y M. M. Kulski (Eds.), *Flexible Future in Tertiary Teaching*. Actas de la novena conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje. Perth, Australia.
- Dudley-Evans, T. y St John, M.J (1998) *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Inglaterra: CUP.
- Fortanet Gómez, I., Posteguillo Gomez, S., Palmer Silveira, J.C. (2001) Teaching pragmatics in ESP: an example base on Hedging. En V. Codiña Espurz y E. Alcón

- Soler (EDs.) *Language learnig in the foreing language classroom* (pp.13-21)
Castellón:Universitant Jaume J.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Gran Bretaña:
Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge:
Cambridge University Press.
- Russell, d. (1990) Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a
Social Interpretation. *College English*, 52, pp. 52-73.
- Russell, d. (1997) Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of
Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*,
4(4), pp. 224-237.
- Spinks, S. (2000). The task of academic writing and the first year experience: the
importance of marker to student communication. *Actas de Forth Pacific Rim, First
Year in Higher Education Conference 2000: Creating Futures for a New Millennium*,
Queensland University of Technology, Brisbane.
- Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*,
Estados Unidos: Cambridge University Press.

ALGUNAS CUESTIONES RELACIONADAS CON EL GÉNERO EN LAS CLASES DE FLE

ACUÑA, Esperanza - Magister en Ciencias del Lenguaje

LEGUIZAMÓN, Sara Aidée – Especialista en Problemáticas Lingüísticas Contemporáneas

SIERRA IBÁÑEZ, María Lorena – Especialización docente de nivel superior en Educación y Tic: Formación Docente

Eje temático: Enseñanza / aprendizaje y traducción en entornos digitales / Prácticas docentes y profesionales

Desde el Proyecto de Investigación: “Cómo trabajar desde una pedagogía diferenciada las problemáticas sociales actuales: Género y Diversidad; Educación Sexual Integral; Drogadicción; Violencia Escolar y Familiar; Bullying o Intimidación, y Maternidad Adolescente, a partir de la lengua francesa en las clases de FLE en los diferentes niveles educativos de la provincia de Catamarca. Formación continua y aportes didácticos para los docentes del área” hemos realizado en el transcurso de los últimos cuatro años diversas indagaciones sobre éstas y otras problemáticas presentes en las aulas. Tanto la realidad social como familiar y algunas prácticas docentes e institucionales distan mucho en algunos establecimientos educativos de propender a una educación equitativa y para la libertad. Observamos que la educación no está siendo capaz en todos los casos de contribuir a superar las desigualdades ni reducir la brecha social, por lo que consideramos necesario realizar mayores esfuerzos desde las diferentes áreas que se enseñan para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social. El movimiento de la inclusión surgió con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación existentes y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. La perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo, mejor diversificado y que atienda de forma adecuada las necesidades de los distintos grupos y personas, a los efectos de lograr por distintas vías equivalentes en calidad, aprendizajes equiparables para toda la población. Esto supone superar la actual separación entre la educación para todos y la educación para aquellos que por diferentes razones son considerados diferentes. En esta comunicación mostraremos algunas de las diversas actividades que realizamos a partir de las indagaciones efectuadas en las clases de FLE.

Palabras clave: brecha social – educación – género – inclusión – prácticas docentes

Desde el Proyecto de Investigación: “**Cómo trabajar desde una pedagogía diferenciada las problemáticas sociales actuales: Género y Diversidad; Educación Sexual Integral; Drogadicción; Violencia Escolar y Familiar; Bullying o Intimidación, y Maternidad Adolescente, a partir de la lengua francesa en las clases de FLE en los diferentes niveles educativos de la provincia de Catamarca. Formación continua y aportes didácticos para los docentes del área**” hemos realizado en el transcurso de los últimos cuatro años diversas indagaciones sobre éstas y otras problemáticas presentes en las aulas.

Tanto la realidad social como familiar y algunas prácticas docentes e institucionales distan mucho en algunos establecimientos educativos de propender a una educación equitativa y para la libertad.

Observamos que la educación no está siendo capaz en todos los casos de contribuir a superar las desigualdades ni reducir la brecha social, por lo que consideramos

necesario realizar mayores esfuerzos desde las diferentes áreas que se enseñan para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social.

El movimiento de la inclusión surgió con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación existentes y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. La perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo, mejor diversificado y que atienda de forma adecuada las necesidades de los distintos grupos y personas, a los efectos de lograr por distintas vías equivalentes en calidad, aprendizajes equiparables para toda la población. Esto supone superar la actual separación entre la educación para todos y la educación para aquellos que por diferentes razones son considerados diferentes.

En esta comunicación mostraremos algunas de las diversas actividades que realizamos a partir de las indagaciones efectuadas en las clases de FLE.

Palabras clave: aportes pedagógicos - educación – género – clases de FLE

From the Research Project: "How to work from a differentiated pedagogy the current social problems: Gender and Diversity; Comprehensive Sexual Education; Drug addiction; School and Family Violence; Bullying or Intimidation, and Adolescent Maternity, from the French language in the classes of FLE in the different educational levels of the province of Catamarca. Continuous training and didactic contributions for the teachers of the area "we have done in the course of the last four years various inquiries about these and other problems in the classroom.

Both the social and family reality and some educational and institutional practices are very different in some educational establishments from promoting an equitable education and freedom.

We note that education is not being able in all cases to contribute to overcome inequalities or reduce the social gap, so we consider it necessary to make greater efforts from the different areas that are taught to really become a driver of greater equity Social.

The inclusion movement has emerged strongly in recent years to address the high levels of exclusion and discrimination and the educational inequalities present in most education systems in the world. The perspective of inclusion demands progress towards a single educational system that is better diversified and that adequately addresses the needs of the different groups and individuals, in order to achieve, through different means, quality and comparable learning for the entire population. This means overcoming the current separation between education for all and education for those who for different reasons are considered different.

In this communication we will show some of the various activities that we carried out from the inquiries carried out in the FLE classes.

Key words: pedagogical contributions - education - gender - FLE classes

L'une des missions de l'éducation dans notre pays est celle d' « Asegurar las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún tipo », tel qu'il est proclamé dans la Loi Nationale d'Éducation N° 26.206 (art. 11, inc f) ainsi que dans les dispositifs légaux concordants.

L'école devient ainsi l'endroit privilégié- non seulement pour l'apprentissage des contenus scolaires- mais et surtout pour l'acquisition des valeurs universelles telles que la solidarité, le respect d'autrui, la non-discrimination et le respect pour les différences. De ce fait, notre tâche d'enseignant/e/s devrait favoriser les espaces de réflexion/action interdisciplinaires et transversales sur la place et le rôle des hommes et des femmes dans la société, sur les représentations stéréotypées qui en découlent – bref- sur le respect mutuel et l'égalité.

Tous les jours, nous constatons dans les cours de l'école secondaire, maintes problématiques qui entretiennent des relations étroites avec le genre et la discrimination. Celles-ci provoquent, chez les étudiant/e/s concerné/es, des soucis, des rigolades, des regards ironiques et d'autres manifestations qui affectent l'intégralité physique et/ou psychologique de celui ou celle qui est perçu/e comme « différent/e ». Nous, enseignant/e/s, nous sommes –donc- censées prévenir et d'agir efficacement contre ces comportements nuisibles, même si on n'est pas formés pour le faire.

Pour pallier ce déficit de la formation initiale et à partir du projet de recherche dans lequel nous travaillons, nous avons introduit la problématique du « Genre » en classe de FLE (Français Langue Étrangère).

Il est parfois difficile de comprendre exactement ce que l'on entend par le terme « Genre » et comment ce terme se différencie de celui de « Sexe » qui lui est étroitement lié.

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé,

Le mot « Sexe » réfère davantage aux caractéristiques biologiques et physiologiques qui différencient les hommes des femmes. Le mot Genre sert à évoquer les rôles qui sont déterminés socialement, les comportements, les activités et les attributs qu'une société considère comme appropriées pour les hommes et les femmes. Les aspects de sexe ne changent pas beaucoup d'une société humaine à une autre, tandis que les aspects de genre varient énormément

La notion de « Genre » ne se réduit pas à un attribut (masculin/féminin) mais constitue plutôt un système social de différenciation et de hiérarchisation qui opère une bicatégorisation relativement arbitraire, historique, sociologique et culturellement déterminée. Borghino, Béatrice (2003) in « Genre et sexe, quelques éclaircissements » affirme que:

Le 'genre' recouvre cet ensemble de règles implicites et explicites régissant les relations femmes/hommes et leur attribuant des travaux, des valeurs, des responsabilités et des obligations distinctes. Ces règles s'appliquent à trois niveaux : le substrat culturel (normes et valeurs de la société), les institutions (famille, système éducatif et de l'emploi... etc.) et les processus de socialisation, notamment au sein de la famille.

Au XIXe siècle, la sexologie allemande (Hirschfeld) développe des recherches déjà ouvertes sur ce qui va être nommé "l'homosexualité" mais les lois se limiteront au volet répressif. En général les lesbiennes, les homosexuels, les bisexuels et les transsexuels ont été discriminés dans différents degrés. En 1990 seulement, l'homosexualité est officiellement retirée de la liste des maladies mentales de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). En 2002 l'homophobie est reconnue dans la loi française comme étant un motif de discrimination, cette posture a été acceptée mondialement.

Tous les enfants et les adolescents proviennent d'un milieu particulier, singulier dont le système éducatif ainsi que la société qui les entoure en font partie. Dès nos jours, le concept d'adolescence a beaucoup évolué –car- d'une part les adolescents sont des individus détenteurs de droits et susceptibles de protection, mais -d'autre part et dès très tôt- les jeunes assument des responsabilités propres à l'âge adulte, surtout en relation aux modifications des structures familiales (familles monoparentales, familles recomposées, les familles d'accueil, d'adoption, etc.), aux grossesses non désirées, aux insertions prématurées dans le monde du travail pour contribuer à l'économie familiale, entre autres.

L'adolescence est conçue –en fait- comme une période d'exploration, de transition et de construction identitaire, où l'individu doit élaborer ses premiers choix dans les différents domaines de la vie, à savoir : famille, amitiés, travail, idéologies, orientation sexuelle, loisirs. Au sein de ce processus, l'école devient un élément constitutif, vu qu'elle reproduit ou conteste les mécanismes d'exclusion/inclusion de la société.

De cette sorte, au sein du système éducatif, il y a des jeunes qui sont susceptibles d'être victimes de divers types de violence de leurs pairs en raison d'être tout simplement « différents ». Dans les salles de classe, on observe des moqueries et d'autres formes de violence envers les adolescent/e/s ayant une orientation sexuelle - supposée ou réelle- distincte et difficile d'accepter par ses pairs. Les harcèlements à caractère homophobe et les comportements sexistes sont - malheureusement - fréquents en milieu scolaire et s'extériorisent sous diverses formes telles que les violences verbales, psychologiques, physiques, sexuelles et parfois aussi économiques envers les victimes et/ou leur entourage.

On doit – donc- réagir et intervenir pédagogiquement face à ces situations-là, à la fois dans l'écoute attentive des victimes et dans la fermeté envers les victimaires, de telle sorte que la salle de classe devienne un espace de réflexion et de (re)construction des notions d'égalité, de dignité, de respect mutuel et de liberté.

Tout au long de l'histoire et dans la plupart des pays du monde, un grand nombre de personnes lesbiennes, gays, bissexuelles et transgenre (ce qu'on connaît par le sigle L.G.B.T) subissent des violations dans leurs droits à cause des préjugés et des attitudes profondément ancrées dans le tissu social, parfois combinés à un manque de protection juridique adéquate. En Argentine, et à partir de la sanction de nombreuses lois assurant la protection des droits des minorités sexuelles (Ley de Matrimonio Igualitario N° 26.608/10), Ley de Identidad de Género N° 26.743/12 (Droit sur l'identité de genre), Ley de fertilización asistida N° 26.862, entre autres).

Le harcèlement entre pairs est toute forme de violence verbale, physique et/ou psychologique systématique subie par un/e étudiant/e à répétition et de la part de ses camarades de classe. Ceci se fonde sur la stigmatisation et le rejet de certaines caractéristiques d'ordre physique (taille, poids, couleur de la peau, type de cheveux, entre autres), sur un handicap, sur l'appartenance à un groupe social ou culturel déterminé, sur l'existence de centres d'intérêt différents, sur l'orientation et l'identité sexuelle réelle ou supposée, ce qui provoque des conséquences psychologiques, physiques et sociales – chez tous les étudiant/e/s concerné/es- assez fortes et à long terme. En effet, les victimes éprouvent des sentiments tels que la honte, la culpabilité, l'anxiété, une mauvaise estime de soi, un fort repli sur soi-même et de l'isolement, entre autres.

Du point de vue scolaire, quelques signes sont repérables : des attitudes agressives, craintives ou peureuses, des comportements provocateurs, des changements inattendus de caractère, une chute dans les résultats scolaires, de l'absentéisme scolaire injustifié (ils fuient l'école par peur d'y être maltraités) qui produit, la plus part des cas, le décrochage scolaire, des auto-scarifications, des troubles alimentaires, des malaises, des évanouissements et dans les situations les plus graves, ils tombent dans un trou de dépression qui peut entraîner des conduites suicidaires. Selon certains sondages et à échelle planétaire, le risque de suicide est deux fois plus élevé pour les jeunes adolescents attirés par des personnes du même sexe, dont notre pays n'est pas excepté. Sur ce sujet, les propos recueillis par le journal « Página 12 » dont l'auteur est le docteur Héctor Basile, psychiatre spécialiste en dépression des jeunes et enfants sont tristement éclaircissants : "En 1980, la tasa de suicidios de chicos entre 15 y 19 años era del 4,5 por 100 mil habitantes ; mientras que en 2006, en el mismo grupo etario, la cifra subió al 17,20 por 100 mil".

Pour lui, les difficultés associées à l'identité de genre, telles que le harcèlement, la discrimination, la stigmatisation et les mandats socioculturels - sont autant de facteurs qui augmentent le risque de suicide chez les minorités sexuelles.

Les violences sexistes à l'école sont à relier notamment aux représentations stéréotypées forgées depuis la plus tendre enfance. La valorisation des stéréotypes masculins, c'est-à-dire la recherche de la performance ou de la virilité, et des stéréotypes féminins, à savoir la discrétion, le fait même d'être féminine est souvent

intériorisé dès le plus jeune âge. De ce fait, certains garçons peuvent affirmer leur appartenance au genre masculin à travers des violences verbales telles que des insultes homophobes et sexistes sous prétexte de « jeu » et « d'humour ».

Les images reçues dès l'enfance sont très touchantes et il s'avère nécessaire d'établir un dialogue permanent avec les étudiants visant l'acceptation des gens et des genres différents.

C'est ainsi que, devant toute cette problématique qui touche une belle portion de la population scolaire, nous avons décidé de nous engager à travailler vis-à-vis d'une meilleure inclusion de tous les élèves.

Pour ce faire, nous avons proposé à nos étudiants quelques activités visant la réflexion et la prise de conscience de la réalité de ceux considérés différents.

Nous avons sensibilisé nos étudiants à partir de la présentation de trois affiches. Il faut souligner que ces affiches ont été primées dans un concours réalisé en France auprès des étudiants du collège et du lycée. Les images ont été créées par eux-mêmes. Alors, nous avons groupé les étudiants en trois. Chacun d'eux ayant une affiche pour travailler l'oralité.

Ils ont largement observé et dialogué entre eux en langue maternelle et en français suivant notre orientation et les questions posées, du type :

- Qu'est-ce que vous observez sur les images ?
- Qu'est-ce qu'elles vous suggèrent ?
- De quoi parlent-elles ?
- Comprenez-vous les légendes ?

Puis ensuite, ils ont mis en commun le travail réalisé et raconté quelques anecdotes et expériences vécues sur le thème abordé.

LES COUPS BLESSENT LES PAROLES MARQUENT



Affiche réalisée en 2016 par Enola CONTET/Emma VIANNAY/Luana RONIN

LUTTONS CONTRE LA VIOLENCE ET LE HARCÈLEMENT SEXISTE

<http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr>



<http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/ressources/prix-non-au-harcèlement-2017-categorie-meilleure-affiche-4e-3e/> Consulté le 1 août 2017



<http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/ressources/outils/prix-non-au-harcelement-2016-academie-de-grenoble/> Consulté le 1 août 2017



A partir de <http://www.alhert.org/category/17-mai/> Consulté le 18 août 2017

Travailler ces sujets de vive actualité nous a permis de nous rapprocher des étudiants et de partager une petite partie de leurs problématiques. Il faudrait dire que, outre le défi que ceci a représenté, nous avons été touchées par la sensibilisation que le thème abordé a provoquée chez eux et le travail accompli. Par ailleurs, le sujet a donné naissance à d'autres problématiques aussi sensibles que celle du Genre, en vue de contribuer à faire de l'éducation un bien et une vraie réalité pour tous, toutes et chacun.

Bibliographie

- Acuña, Esperanza (2014): *Notas de Cátedra*. Editorial Científica Universitaria, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca,
- Basile, Héctor in Página 12 (9 de mayo de 2008): *El suicidio: cosa de chicos*. Buenos Aires, Argentina
- Bertocchini, Paola et Edvige Costanzo (2008): *Manuel d'autoformation pratique pour les professeurs de FLE*. Editions CLE International, Paris, France
- Borghino, Béatrice (1991): *Genre et sexe, quelques éclaircissements*. Editions du CNRS, Paris, France
- Cicurel, Francine (coordinatrice) et Daniel Véronique (2002): *Discours, action et appropriation des langues*. Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, France
- Chiss, Jean-Louis et Jacques David (2012). Collection Le français aujourd'hui. Editions et Armand Colin, Paris, France
- Klett, Estela (coordinadora) y otros (2003): *Nouveaux regards sur les pratiques de FLE*. Editorial Araucaria, Ciencia y Técnica, Buenos Aires, Argentina

- Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006): Artículo 11, inciso f. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina
- Ley de Matrimonio Igualitario N° 26.608/10 (2014): Nuevo Código Civil Argentino, Buenos Aires, Argentina
- Ley de Identidad de Género N° 26.743/12 (2012): Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Buenos Aires, Argentina
- Ley de fertilización asistida N° 26.862 (2013): Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Buenos Aires, Argentina
- Moreau, Marie-Pierre (2011) : *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre.* Editions PUF (Presses Universitaires de France), Paris, France
- Villecco, María Elena (2008): *Enseñanza de lenguas materna y extranjeras: Del aprendizaje a la adquisición.* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán

Webgraphie

- <http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/ressources/prix-non-au-harcelement-2017-categorie-meilleure-affiche-4e-3e/>
- <http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/ressources/outils/prix-non-au-harcelement-2016-academie-de-grenoble/>
- <http://www.alhert.org/category/17-mai/>

APRENDIENDO CON LAS TIC

GAMEZ APARICIO, Natalia Carolina

Lengua Extranjera Francés

Colegio Provincial N° 1 “Joaquín V González”

I.S.F.D. “Albino Sánchez Barros”

Universidad Nacional de La Rioja “Escuela Superior de Lenguas”

profnataliagamez@gmail.com

La Rioja

Eje temático: De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento

Resumen

El objetivo de este trabajo es el de compartir las producciones realizadas por los alumnos como resultado de experiencias en clase de Lengua Extranjera Francés, mediante la integración de las TIC durante el proceso de aprendizaje. Por medio de esta ponencia, se trata de mostrar de forma práctica, varios ejemplos de trabajos elaborados con diferentes recursos tecnológicos, y de presentar algunos documentos realizados por los alumnos. A partir de esta experiencia, se busca generar la necesidad de repensar nuestra práctica pedagógica y de incluir las nuevas tecnologías en nuestras clases.

Palabras clave: aprendizaje - motivación - TIC

Texto en extenso

El objetivo de este trabajo es el de compartir las producciones realizadas por los alumnos como resultado de experiencias en clase de Lengua Extranjera Francés, mediante la integración de las TIC durante el proceso de aprendizaje. Por medio de esta ponencia, se trata de mostrar de forma práctica, varios ejemplos de trabajos elaborados con diferentes recursos tecnológicos, y de presentar algunos documentos realizados por los alumnos. A partir de esta experiencia, se busca generar la necesidad de repensar nuestra práctica pedagógica y de incluir las nuevas tecnologías en nuestras clases.

Desde la perspectiva accional, se considera que la implementación de las TIC en una clase de lengua extranjera resulta una herramienta importante a la hora de proponer tareas originales y estimulantes para los estudiantes.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

Las tareas o actividades constituyen uno de los hechos más frecuentes de la vida cotidiana en los ámbitos personal, público, educativo y profesional. La ejecución de una tarea por parte de un individuo supone la aplicación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo un conjunto de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo definido y un producto específico (2000: 121).¹

Este tipo de actividad, basada en la realización de tareas que apunta principalmente a un aprendizaje “produciendo”, favorece la creación de espacios que fomentan el trabajo colaborativo, la interacción, la creatividad y el aprendizaje significativo, ya que en la mayoría de los casos se puede llegar a la reutilización del conocimiento de lenguas extranjeras en situaciones concretas de comunicación. Esta forma de aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y del francés en particular es

¹ Conseil de l'Europe, (2000), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, pp. 196, Didier, extraído el 6 de mayo de 2016 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

sostenida por Lions y Liria para quienes: "Aprender idiomas desde una perspectiva accional significa que el aprendizaje se realiza a través del uso" (2009:59).²

Del mismo modo, se fomentan el desarrollo del "savoir-faire", las competencias lingüísticas y las competencias TIC en los alumnos. La motivación impulsa la participación de los alumnos, especialmente en actividades donde ellos pueden expresar lo que les gusta. De esta manera, el estudiante se convierte en un sujeto activo con cierta autonomía y capaz de realizar diferentes tareas para lograr la elaboración de un producto final, el cual tiene como objetivo la integración de sus conocimientos en francés.

Hoy en día, la evolución de la tecnología provoca grandes cambios en todos los aspectos de la vida cotidiana y de la cual forma parte el entorno educativo. De hecho, las TIC ofrecen una diversa gama de recursos que pueden ser utilizados en la educación, pero su implementación y valorización dependen de nosotros como profesores, lo que implica una formación permanente de actualización en este nuevo mundo tecnológico donde las necesidades de los estudiantes y sus intereses han cambiado.

La integración de manera efectiva y positiva de las TIC en el proceso de aprendizaje ofrece nuevas perspectivas y permite a los docentes, al mismo tiempo, lograr progresos positivos en las prácticas pedagógicas para dar sentido a los aprendizajes. Como Robert, Rosen y Reindhart señalan: "El uso de las TIC se ha vuelto indispensable en la enseñanza contemporánea y permite al docente dar sentido a los aprendizajes" (2013: p26).³

Con esta nueva dinámica, algunos medios como las computadoras, las tabletas, los teléfonos móviles, las aplicaciones, etc., se convierten en verdaderas herramientas de aprendizaje para los alumnos.

Se considera que el uso de la tecnología para la elaboración de documentos permite al estudiante aplicar sus conocimientos. En este sentido, este tipo de tareas, cuyo objetivo es integrar los conocimientos a través de las TIC, es innovador pero sobre todo motivador y podemos constatarlo en las producciones finales de los alumnos. En general, esta actividad resulta muy sencilla si se utilizan, por ejemplo, programas como Microsoft PowerPoint, Windows Live Movie Maker, Microsoft Word y Microsoft Paint, o herramientas como la cámara, los editores de imagen y vídeo, entre otros. Las principales ventajas de estos programas radican en que son aplicaciones que no requieren conexión a Internet y que la mayoría de los estudiantes están familiarizados con su manejo, además de que ya están integrados en sus Netbooks o sus celulares. La visualización de una selección de trabajos realizados por los alumnos permitirá constatar estas experiencias.

En relación a la experiencia:

Procedimiento

Dependiendo de las necesidades y de los diferentes temas en que se trabajan en clase, el profesor prepara materiales que acompañan a los contenidos desarrollados, estos materiales, poco habituales y novedosos, cautivan la atención de los alumnos y sirven de ejemplo aportando ideas para llevar a cabo posteriormente las tareas propuestas.

² Lions, M.-L., Liria, P., (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, pp. 285, España, DiffusionFle, Éditions Maison des Langues.

³ Robert J.-P., Rosen É. et Reindhart C., (2013), *Faire classe en FLE, Une approche actionnelle et pragmatique*, pp. 192, Paris, Hachette.

A través de estas diferentes tareas, el profesor propone actividades dirigidas a la creación de documentos para generar el uso de conocimientos previos en situaciones concretas de comunicación. Para ello, los estudiantes utilizan algunos programas fuera de línea, luego, los trabajos son desarrollados y corregidos en gran parte durante las clases antes de ser expuestos entre los estudiantes.

En este sentido, la intervención del docente en el desarrollo de cada trabajo es activa. El profesor verifica el progreso de cada tarea y se convierte, sobre todo, en guía hasta que el alumno alcanza cierta autonomía en la realización de este tipo de actividades.

Público

La mayoría de las experiencias presentadas fueron implementadas con adolescentes y jóvenes del nivel A1 de Francés.

Objetivos

Los trabajos solicitados a los alumnos tenían como objetivos principales los siguientes:

- Promover la motivación de los alumnos.
- Hacer descubrir nuevas estrategias de aprendizaje y de autonomía.
- Generar aprendizajes significativos.
- Favorecer la integración de los contenidos a través del uso de herramientas TIC.
- Fomentar la interacción entre los alumnos y el docente.
- Promover el trabajo colaborativo.
- Favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera francés con las TIC.

Contenidos

Para clarificar la idea, se presenta a continuación, un cuadro con una selección de los contenidos trabajados en clase con diferentes grupos de alumnos. Cabe destacar que las tareas se desarrollan teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Por ejemplo, para llevar a cabo la tarea de presentación, deben dominar contenidos tales como las nacionalidades, las profesiones, los verbos ser y tener, etc. y desarrollar un documento multimedia con algún programa de presentación como PowerPoint y reutilizar dichos conocimientos. Este documento sirve para presentar a una persona de su elección (cantante, deportista, amigo, etc.) y puede incluir imágenes, sonidos o música. Esta etapa es la más motivadora porque permite a los alumnos demostrar su creatividad y expresar sus intereses.

Comunicación	Gramática	Léxico	Tarea
▪Presentar y describir una persona	▪Los verbos s'appeler, être, avoir. ▪Los verbos en –er. ▪Los adjetivos calificativos.	▪La presentación. ▪Los gustos y las actividades de ocio. ▪Las nacionalidades. ▪Las profesiones. ▪La descripción física y del carácter.	▪Elaborar un documentomultimedia (Word, PowerPoint, Movie Maker, Paint, etc.) para presentar y describir una persona (un cantante, un deportista, un amigo, etc.). ▪Incluir texto, imágenes, sonido,

			música, etc.
▪Hablar de los deportes.	▪Los verbos faire y jouer. ▪Les artículos contractos. ▪Les adjetivos posesivos.	▪Los deportes. ▪Los números del 20 al 100.	▪Hacer una entrevista a un deportista a través de un video (jeux de rôles).
▪Presentar y describir la ciudad y el barrio.	▪La expresión il y a. ▪Las proposiciones de lugar.	▪La ciudad. ▪Los lugares de la ciudad.	▪Elaborar un documento multimedia (Word, PowerPoint, Movie Maker, Paint, etc.) para describir la ciudad o el barrio. ▪Incluir texto, imágenes, sonido, música, etc.
▪Recomendar o persuadir. ▪Describir objetos.	▪El imperativo. ▪Los colores. ▪Los adjetivos calificativos.	▪La publicidad. ▪Los colores. ▪Los materiales.	▪Elaborar un documento multimedia (Word, PowerPoint, Movie Maker, Paint, etc.) para crear un spot publicitario. ▪Incluir texto, imágenes, sonido, música, etc.
▪Presentar la familia.	▪Los adjetivos posesivos. ▪Los verbos s'appeler, être, avoir. ▪Los adjetivos calificativos.	▪Los miembros de la familia.	▪Elaborar un documento multimedia (Word, PowerPoint, Movie Maker, Paint, etc.) para presentar la familia. ▪Incluir texto, imágenes, sonido, música, etc.
▪Hablar de las últimas vacaciones.	▪Las vacaciones. ▪El tiempo pasado compuesto.	▪Las vacaciones. ▪Las actividades de ocio. ▪Los lugares.	▪Elaborar un documento multimedia (Word, PowerPoint, Movie Maker, Paint, etc.) para contar sus últimas vacaciones. ▪Incluir texto, imágenes, sonido, música, etc.

Recursos

Los recursos multimedia más utilizados para el desarrollo y elaboración de los distintos trabajos son los siguientes:

Soportes:

- Netbooks
- Computadoras
- Tabletás
- Celulares

Programas:

- De presentación: Microsoft PowerPoint
- De procesamiento de textos: Microsoft Word
- De edición de imágenes: Microsoft Paint, GIMP
- De edición de videos: Windows Live Movie Maker

Evaluación

La evaluación de los trabajos es continua y formativa, tiene en cuenta el proceso de aprendizaje y la integración de contenidos en una tarea final a través de estos criterios:

- Participación activa en las diferentes actividades.
- Empleo de los saberes adquiridos.
- Manejo y uso de herramientas tecnológicas.
- Colaboración entre pares.

Conclusión

Esta forma de trabajo puede aportar buenas y nuevas ideas al momento de incluir la tecnología en el desarrollo de las clases y la elaboración de actividades. Las prácticas pedagógicas con la ayuda de las TIC de forma permanente generan la motivación y la creatividad en los estudiantes. Los resultados, que se observan con la evaluación de las producciones finales, son altamente positivos y conducen al profesor a investigar y a renovarse durante el descubrimiento de nuevos programas, sitios o recursos tecnológicos que pueden convertirse en herramientas de aprendizaje innovadoras en el desarrollo de actividades.

Hoy en día, las nuevas tecnologías forman parte del mundo actual y de la vida cotidiana, como profesores, podemos y debemos utilizarlas para hacer de nuestras clases, prácticas novedosas y motivadoras.

El propósito de esta ponencia, por lo tanto, es la de compartir las producciones finales de los estudiantes, basadas en experiencias de clase para mostrar su creatividad y los aportes significativos de las herramientas multimedia en el aprendizaje de la lengua extranjera francés. Además, se trata de provocar la necesidad de incluir nuevos recursos durante las clases, teniendo en cuenta que las posibilidades de trabajo con las TIC son variadas y pueden permitirnos revisar nuestras prácticas pedagógicas para mejorarlas.

Bibliografía

- BARRIÈRE, Isabelle, EMILIE, Hélène, GELLA ; Frédérique (2011) : *Les TIC, des outils pour la classe. Les outils malin du FLE*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble. FLE PUG.
- BOIRON, Michel, THAPLIYAL, Bhushan, ZIMMERT, Emmanuel (2014) : *Guide des applications pour tablettes en cours de français. Les guides pratiques pour animer la classe*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble. FLE PUG.

- CONSEIL DE L'EUROPE (2000) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier. Extraído el 6 de mayo de 2016: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
- LIONS, Marie-Laure, LIRIA, Philippe (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Espagne. DiffusionFle. Éditions Maison des Langues.
- OLLIVIER, Christian, PUREN, Laurent. (2011) : *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris. Éditions Maison de Langues.
- ROBERT, Jean – Pierre, ROSEN, Évelyne, REINHARDT, Claus (2013). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris. Hachette.
- SAGOL, Cecilia (2011): *La computadora en casa*. Buenos Aires. Conectar Igualdad. Ministerio de Educación de la Nación.
- SEIJAS, Silvina (2010): *Cuando llegaron las Netbooks. Un nuevo modo de enseñar y aprender*. Buenos Aires. El Monitor de la Educación N° 25. Ministerio de Educación de la Nación.
- VELÁZQUEZ, Cristina (2012): *Estrategias pedagógicas con TIC. Recursos didácticos para entornos 1 a 1. Aprender para educar*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

DETERMINACIÓN DE VARIABLES Y CARACTERIZACIÓN DE LOS ALUMNOS QUE INGRESAN A LA CARRERA DEL PROFESORADO EN INGLÉS DEL I.E.S. S. CORPACCI

CORONEL, Rafael Edgardo

Fonética y Fonología Inglesa I, Departamento de Inglés, Facultad de Humanidades, UNCa. profrafacoronel@gmail.com

OVEJERO, Karina V.

Lengua Inglesa IV, Profesorado en Inglés, I.E.S. S. Corpacci, Capayán. karivanesa25@gmail.com

Eje temático: Prácticas docentes y profesionales

El I.E.S. S. Corpacci del Departamento Capayán con sedes en las localidades de Chumbicha, Miraflores y Huillapima, incluye en su oferta académica el dictado del Profesorado en Inglés desde el año 2014. Si se tiene en cuenta la inminente finalización en el cursado de la primera promoción, consideramos necesario llevar a cabo un estudio exploratorio enfocado en los alumnos que ingresan al primer año de la carrera para determinar aspectos relacionados con su entorno personal, el conocimiento de la lengua objeto, estilos de aprendizaje y el contexto pedagógico actual. Para ello, se emplean diferentes encuestas del tipo estructurada y semiestructurada, además de entrevistas individuales y revisión de documentación, con el fin de recabar información cualitativa y cuantitativa. De esta forma, se espera poder caracterizar a los estudiantes ingresantes con el propósito de recabar información confiable para su empleo potencial en diversos campos, tales como la evaluación de incidencias en el diseño curricular, la elaboración de estrategias pedagógicas en el desarrollo de la calidad de la enseñanza y la retención de la matrícula, o emplear esta información como base para la realización de nuevos relevamientos, como por ejemplo aquellos diseñados por eventuales comisiones revisoras de planes de estudio.

Palabras clave: caracterización – I.E.S – ingresantes

Introducción

Un aspecto de gran importancia en la práctica docente de cualquier área de estudio es la determinación de aquellas variables que identifican su práctica profesional, lo que incluye entre otras cosas la caracterización de sus alumnos y las condiciones generales en que éstos llegan a sus aulas. Indudablemente, el poder definir desde un principio los factores que tendrán incidencia directa o indirecta en la inserción de los estudiantes en la institución, la adquisición de los conocimientos y hasta el éxito en el cursado de una carrera dada puede facilitar al docente y a la institución misma el acceso a herramientas de gran relevancia que podrán ser empleadas en el diseño de planes, estrategias y cursos muy enfocados y efectivos, con gran potencial para el desarrollo de acciones pedagógicas concretas.

El I.E.S. S. Corpacci del Departamento Capayán con sedes en las localidades de Chumbicha, Miraflores y Huillapima, incluye en su oferta académica el dictado del Profesorado en Inglés desde el año 2014. Como parte del proyecto de investigación y extensión “Conversaciones sobre la Situación del Aprendizaje y la Enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés en el IES Corpacci y el Departamento de Inglés, Facultad de Humanidades, UNCa, a la Luz de las Epistemologías del Sur” que vincula al IES con el Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades, UNCa, creemos que es

necesario realizar acciones exploratorias que permitan situarnos en un marco de referencia propicio para la realización de actividades beneficiosas para ambas instituciones y sus integrantes.

Es así como realizamos una primera aproximación a través de un estudio exploratorio enfocado en los alumnos que ingresaron al primer año de la carrera del Profesorado en Inglés del IES S. Corpacci en el año académico 2017 con el fin de determinar aspectos relacionados con su entorno personal, el conocimiento de la lengua objeto y los niveles de autonomía para el aprendizaje. Para ello, se empleó una encuesta del tipo semiestructurada lo que, junto con la revisión de documentación específica, nos permitió recabar información tanto cualitativa como cuantitativa en las áreas mencionadas.

El propósito de este trabajo es presentar los resultados obtenidos y poner en consideración nuestra interpretación de los mismos con el fin de contar con información confiable sobre el perfil de los alumnos ingresantes para su empleo potencial en diversos campos, tales como la evaluación de incidencias en el diseño curricular, la elaboración de estrategias pedagógicas en el desarrollo de la calidad de la enseñanza y la retención de la matrícula, o utilizar esta información como base para la realización de nuevos relevamientos, como por ejemplo aquellos diseñados por eventuales comisiones revisoras de planes de estudio.

De esta forma, iniciamos nuestra exploración con una descripción general del contexto pedagógico donde se desarrolla el presente estudio. Seguidamente, se consignan los aspectos metodológicos para el relevamiento de la información pertinente y los resultados obtenidos. Finalmente, se incluyen nuestras interpretaciones y se pone en consideración posibles implicancias pedagógicas a tener en cuenta.

Contexto

De acuerdo con lo establecido en el sitio WEB de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Catamarca, la educación superior a través de los institutos de educación superior tiene como primera función “contribuir a la preservación de la cultura local, regional y nacional, promoviendo la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas” (<https://des-cat.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>). Sin dudas, uno de los mayores retos y, al mismo tiempo, uno de los mayores logros de los IES en la provincia es el de brindar una variedad de posibilidades para la formación superior profesional, científica y técnica de sus ciudadanos en espacios inclusivos, que se hallen insertos en las comunidades en las que se encuentran y que respondan a las demandas de esos lugares, no siempre cercanos a los grandes centros urbanos, lo que conlleva más de un beneficio para las localidades alcanzadas y sus áreas de influencia.

Uno de estos institutos, el IES S. A. Corpacci del Departamento Capayán en la Provincia de Catamarca, cumple con este rol. Entre la oferta académica que brinda se encuentra el Profesorado de Inglés, cuyo diseño curricular indica en su fundamentación la función del docente que intenta formar:

Consciente del papel fundamental de las políticas lingüísticas en una comunidad como forma concreta de generar espacios más amplios de ciudadanía desde la democratización de la toma de palabra y el pleno acceso a prácticas letradas. El docente de lengua inglesa debe ser capaz de asumir su responsabilidad como educador y como agente de cambio social en nuestro sistema educativo y participar en la materialización de políticas lingüísticas que favorezcan la construcción de una sociedad plurilingüe e intercultural con intervenciones docentes en el aula.

(<https://drive.google.com/file/d/0BwHtGPcHTFpAYXZtX1M3Qi1jaFk/view>)

En consecuencia, con la importante misión encomendada en la formación de docentes de lengua extranjera (L2), el IES Corpacci inició la carrera en el año 2014. Al momento

de realizar este estudio, la primera promoción se encuentra cursando el último año del profesorado, cuya duración es de cuatro años. El mismo se dicta actualmente tanto en la sede central de Chumbicha, como en el Anexo Huillapima, aunque hasta el año 2016 funcionó también la Extensión Áulica (sic) Miraflores, la cual a la fecha conserva solamente los alumnos del último curso.

En su diseño general, el Profesorado en Inglés conserva una estructura curricular dividida en tres campos fundamentales: el Campo de la Formación General, con 12 asignaturas, el Campo de la Formación Específica, con 24 asignaturas, y el Campo de la Práctica Profesional, con 4 asignaturas, cuyas distribuciones en horas cátedra y reloj pueden observarse en la Tabla N°1. Las incumbencias para las cuales los futuros docentes de L2 se forman incluyen la educación inicial, primaria, secundaria, especial y artística, pero no alcanza a la educación superior.

Campos de Formación	Total Horas Cátedras	Total Horas Reloj	Porcentajes relativos
Formación General	1104	736	25,75 %
Formación Específica	2512	1675	58,58%
Formación en la Práctica Profesional	672	448	15,67%
Total General	4288	2959	100%

Tabla N°1. Distribución de horas cátedra, horas reloj y porcentajes relativos para los campos de formación en el Profesorado en Inglés, IES S. Corpacci.

Al momento de realizar este estudio, los ingresantes a la carrera totalizan los 50 inscriptos, de los cuales 30 se encuentran en la Sede Chumbicha y 20 en el Anexo Huillapima.

Metodología

Con el fin de recabar la información necesaria para el presente estudio, se diseñó una encuesta semiestructurada con un total de 24 preguntas sobre diferentes aspectos, que incluyeron datos personales (edad, intereses, trabajo, etc.), el conocimiento de la lengua objeto y los niveles de autonomía para el aprendizaje. La primera parte de la encuesta sigue los lineamientos generales sugeridos por Bocanegra-Valle (2016) y Hyland (2006) en torno al análisis de necesidades para la caracterización inicial de los estudiantes.

El análisis de necesidades, que surge del campo de la enseñanza de inglés con fines específicos y ha alcanzado diversas ramas de la enseñanza del inglés como L2, ha demostrado ser una herramienta fundamental para la determinación de variables que inciden en la planificación de acciones pedagógicas concretas. De esta manera, se abarcan aspectos tales como los objetivos de los alumnos, sus contextos socio-culturales, los niveles de uso de L2, las motivaciones para tomar un curso, las preferencias de estilos de enseñanza-aprendizaje, etc. Todo esto posee el potencial de otorgar al docente o diseñador instrumentos para el desarrollo de cursos muy enfocados y que, entre otras cuestiones fundamentales, facilitan la selección y delineación de contenidos, los materiales a utilizar, la metodología y el proceso de evaluación.

En esta primera sección se solicitó a los estudiantes seleccionar para cada pregunta aquellas opciones que consideren válidas para ellos, y que en cada caso realicen los comentarios que considerasen pertinentes con el fin de expandir las respuestas, incluir otras opciones, fundamentar sus elecciones y expresar opiniones personales.

La segunda parte de la encuesta está basada en la adaptación sugerida por Coronel y Buadas (2016) para la determinación de variables en el desarrollo de autonomía de aprendizaje y que se enfoca en las apreciaciones y valoraciones personales de los

estudiantes. Luego de leer los enunciados, los estudiantes debían indicar si éstos eran verdaderos para ellos y valorar cada uno en una escala de 1 a 5, donde “1” significaba “nunca” y “5” significaba “siempre”.

La encuesta se aplicó a los alumnos presentes al momento del estudio al inicio del ciclo lectivo 2017. En total, se contó con la participación de 27 encuestados, 15 en la Sede Central en Chumbicha y 12 en el Anexo Huillapima. Sobre un total de 50 inscriptos a la carrera, el grupo estudiado alcanza el 54% de la población total, por lo que los resultados se consideran altamente confiables.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos.

La primera parte de la encuesta indagó sobre aspectos personales de los estudiantes del primer año del Profesorado en Inglés del IES S. Corpacci. Del total de 27 alumnos encuestados, 19 alumnos tienen entre 18 y 19 años. El resto se encuentra entre los 20 y los 48 años de edad, tal como puede apreciarse en el gráfico N°1. Los más jóvenes, que totalizan el 70% del grupo estudiado, afirman haber egresado de la escuela secundaria el año anterior y continuaron sus estudios con esta carrera en el nivel superior.

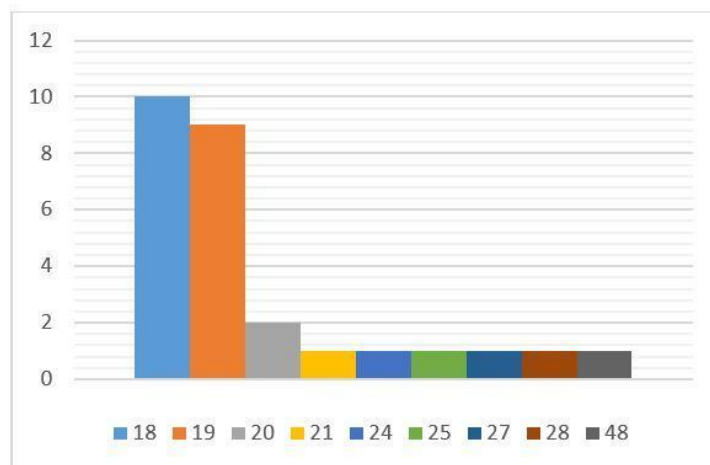


Gráfico N°1. Edades de los ingresantes al Profesorado en Inglés. IES Corpacci.

23 encuestados viven cerca o algo cerca de la sede del IES donde cursan sus estudios. De estos, el total de alumnos de la sede central de Chumbicha (15) son de la misma localidad. Algo similar ocurre en el Anexo Huillapima, donde la mayoría (8 sobre un total de 12 alumnos) residen en la misma localidad. Los cuatro alumnos restantes indican que viven algo lejos o lejos y vienen de otras localidades, incluyendo Miraflores (18 kilómetros de distancia), Nueva Coneta (alrededor de 24 kilómetros) y Catamarca Capital (38 kilómetros). En estos últimos casos, los alumnos realizan el viaje por medio del transporte público o en vehículos particulares.

Sólo 5 alumnos indican que trabajan, de los cuales 2 presentan dificultades por superposición de horarios y 1 encuentra mucha dificultad para estudiar fuera del horario de clases. Los 2 restantes compatibilizan bien los horarios de trabajo y cursado y cuentan con tiempo para estudiar fuera del aula. Un total de 12 alumnos recibe la beca PROGRESAR, aunque según los encuestados, ésta no parece ser suficiente para cubrir los gastos que implica el estudio. Un total de 23 estudiantes (el 85%) afirman recibir apoyo familiar para el desarrollo de su carrera, fundamentalmente a través del sostén económico y la provisión de vivienda.

Estos datos cobran mayor relevancia al considerar la visión que poseen los encuestados sobre los costos económicos que implica estudiar la carrera del

Profesorado en Inglés en el IES. Esto incluye gastos de traslado, fotocopias, la adquisición de diversos materiales, entre otros. Así, el 52% considera que la carrera en estos términos es accesible, mientras que el 48% opina que le resulta algo costosa o costosa. Sin dudas, el factor económico suele ser decisivo, entre otras variables, por su incidencia directa en las tasas de graduación y deserción escolar, aspectos críticos en cualquier contexto educativo de nuestro medio.

Del total de los encuestados, 23 cursan primer año por primera vez, 2 se encuentran recursando y 2 no brindan información al respecto. Para 14 estudiantes, el Profesorado en Inglés en el IES Capayán fue su primera opción de estudio en el nivel superior. De los 13 restantes, 3 habían iniciado el Profesorado en Inglés en la Universidad Nacional de Catamarca pero abandonaron y continuaron en el IES. El resto consideró otras posibilidades, tanto en IES de la provincia como en la UNCa y en otras universidades, con una variedad de carreras muy heterogéneas. Sin embargo, las limitaciones impuestas por las condiciones económicas aparecen como el impedimento más frecuente para buscar ofertas educativas fuera de la localidad de origen.

Para el 70% de los estudiantes encuestados, la razón más importante para la elección de la carrera está vinculada al gusto por la lengua inglesa, seguido por el potencial de salida laboral (44%) y el hecho de ser, en su visión, la mejor opción dentro de la oferta académica del IES local (18,5%). Otros motivos incluyen la posibilidad de ayudar a sus familias, el gusto por la docencia o aprovechar una oportunidad que sus padres no tuvieron, con un 7% de frecuencia para cada caso. Cabe aclarar que otros estudios llevados a cabo por docentes de primer año de la carrera sugieren que, para algunos alumnos, iniciar la carrera significó una alternativa válida a trabajar en el campo con tareas de agricultura (comunicación personal, 11 de mayo de 2017), un aspecto que, aunque no fue cuantificado formalmente, es muy relevante.

Una variable fundamental en la determinación de los diseños curriculares, los enfoques metodológicos y la selección de contenidos en las carreras de lengua extranjera está vinculado con el nivel y manejo de la L2 al momento de comenzar el estudio superior. En este sentido, al ser indagados sobre los conocimientos previos en la escuela secundaria, la totalidad de los encuestados asegura haber cursado la asignatura "Inglés". De éstos, sólo 1 asistió a clases particulares en un instituto privado del medio. Sin embargo, los conocimientos adquiridos en aquella instancia no parecen ser suficientes. De acuerdo con la apreciación de los estudiantes sobre su propio nivel de manejo de la lengua inglesa al momento de iniciar la carrera, el 33% indica que el nivel es bueno, el 59% sugiere que el mismo es bajo, y el 8% restante que el nivel es nulo. Ninguno de ellos afirma tener un muy buen nivel de lengua extranjera.

La última sección de la encuesta indagó sobre las percepciones del nivel individual de desarrollo de aprendizaje autónomo, un aspecto relevante para cualquier estudiante en el nivel superior de enseñanza. La Tabla N°2 muestra las características de autonomía que los alumnos debían graduar según la propia valoración y sus resultados. De esta manera, se puede observar una tendencia más bien positiva en la visión que poseen de sí mismos los alumnos estudiados. En general, las características más frecuentemente seleccionadas son: "soy reflexivo" (66%); "trabajo bien en grupo" (66%); "tengo un concepto personal positivo" (59%); "demuestro curiosidad, apertura y motivación" (55%); y "soy creativo" (55%); además, otras características recibieron frecuencias altas, como ser "soy lógico y analítico", "soy flexible" y "soy independiente y auto suficiente", las cuales recibieron un (48%) cada una.

Características del alumno autónomo	Valoración		
	Baja 1 - 2	Media 3	Alta 4 - 5
Soy metódico y disciplinado	7	9	11
Soy lógico y analítico	5	9	13
Soy reflexivo	4	5	18
Demuestro curiosidad, apertura y motivación	8	4	15
Soy flexible	9	5	13
Trabajo bien en grupo	3	6	18
Soy persistente y responsable	8	9	10
Soy creativo	4	8	15
Demuestro confianza en mí mismo	11	5	11
Tengo un concepto personal positivo	6	5	16
Soy independiente y auto suficiente	10	4	13
Tengo conocimientos sobre los procesos de aprendizaje	9	7	11
Soy capaz de evaluar mi propio aprendizaje	12	5	10

Tabla N°2. Características del alumno autónomo y valoración para cada una.

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos a partir del relevamiento realizado con los alumnos ingresantes al primer año de la carrera Profesorado en Inglés en el IES S. Corpacci logran completar de manera eficiente el objetivo principal propuesto para la realización del presente estudio. En este sentido, se logró reunir información esencial para lograr una primera aproximación hacia la determinación de algunas variables que caracterizan a los nóveles estudiantes.

Así, nos encontramos con jóvenes, en su mayoría recientemente egresados de la escuela secundaria, quienes tienen aquí la posibilidad de continuar con sus estudios superiores de acuerdo con la oferta académica local. Estos ven en la carrera del Profesorado en Inglés una oportunidad de progreso, bienestar económico y trabajo digno. De esta forma, el profesorado responde a la necesidad de una buena parte de los alumnos ingresantes, a la vez que permite a través del Instituto de Educación Superior alcanzar a la comunidad local y brindar espacios para la formación profesional, científica y técnica de sus habitantes.

Si bien la presencia del IES en la localidad y su zona de influencia garantiza la gratuidad de la educación pública en el nivel superior, el factor económico sigue siendo un factor determinante, el cual debe ser atendido por las autoridades en los distintos niveles educativos y estatales a través de políticas de inclusión y acciones concretas de ayuda que aseguren el libre acceso a la educación para todos aquellos que deseen continuar una carrera terciaria o universitaria. La existencia de becas como PROGRESAR sin dudas propone un paliativo para los estudiantes y sus familias en un contexto económico complejo como el que atraviesa nuestro país, aunque no siempre es suficiente para enfrentar la totalidad de gastos que suponen la continuidad en la carrera elegida y suelen incluso poner en juego a otras acciones que tienden a la retención de la matrícula.

Tal como se menciona anteriormente, los conocimientos previos y el nivel de manejo de lengua extranjera de los alumnos que ingresan al Profesorado en Inglés son fundamentales para la determinación de los diseños curriculares, los enfoques metodológicos y la selección de contenidos a desarrollar. En este sentido, la situación del IES Capayán no es ajena a la realidad que experimentan otras instituciones de nivel superior en la provincia e incluso en el país, los que se ven directamente afectados por la pobre formación de los estudiantes en la materia en el nivel

secundario. Son diversas las acciones que pueden ejecutarse con el objeto de compensar estos problemas, incluyendo la creación de un espacio de nivelación antes de iniciar la carrera, la implementación de cursos y talleres opcionales para la actualización y perfeccionamiento tanto de alumnos y docentes, la formación de equipos de investigación inclusivos capaces de trabajar en conjunto con diferentes disciplinas, la vinculación con otras instituciones, el fomento de las actividades de extensión, etc.

Finalmente, el estudio revela una buena disposición por parte de los estudiantes para el aprendizaje autónomo. Esto se presenta como una base sólida sobre la cual se puede trabajar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitan fomentar aún más esas características positivas, lo cual podría incidir directamente en la formación de alumnos más independientes y responsables, capaces del manejo y la regulación de sus propios procesos. En un contexto como el que nos toca, donde los tiempos en el aula no siempre son suficientes y los recursos suelen escasear, las herramientas con las que cuentan nuestros estudiantes pueden marcar una diferencia positiva al compensar aquellas carencias y generar mejores oportunidades para el logro de un aprendizaje permanente y eficaz.

De esta manera, fue posible construir, al menos de manera parcial, el perfil de los alumnos ingresantes cuyas características van a incidir, de forma directa o indirecta, en el trayecto que les toca recorrer a partir del momento que da inicio su formación en la carrera elegida. Los datos recogidos y la información disponible permiten tanto a docentes como a la institución a la que pertenecen generar un mayor contacto con los estudiantes a su cargo, a la vez que queda abierta la posibilidad de continuar y profundizar los resultados aquí mostrados.

Referencias

- Bocanegra-Valle, A. (2016) "Needs Analysis for Curriculum Design" en K. Hyland y P. Shaw (eds) (2016) *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Inglaterra: Routledge, 560-76
- Coronel, R. y C. Buadas (2016) "Fonética y Fonología I: Hacia el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo" en *Aportes Científicos desde Humanidades 11*. Tomo Nº 2. Argentina: Universidad Nacional de Catamarca.
- Hyland, K. y P. Shaw (eds) (2016) *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Inglaterra: Routledge.
- Hyland, K. (2006) *English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book*. Inglaterra: Routledge.

Referencias WEB

- Dirección de Educación Superior de la Provincia de Catamarca.
Disponible en: <https://des-cat.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>
Fecha de acceso: 01/08/2017
- Diseño curricular del Profesorado en Inglés
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Gestión Educativa. Dirección de Educación Superior.
Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/0BwHtGPcHTFPAYXZtX1M3Qi1jaFk/view>
Fecha de acceso: 01/08/2017
- IES Sebastián A. Corpacci.
Disponible en: <https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>

EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA: APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN HOLÍSTICA

María Elisa Romano

Romano.mariaelisa@gmail.com

Julia Inés Martínez

juliamartinez@gmail.com

Natalia Verónica Dalla Costa

natidc@yahoo.com

**Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba**

Eje temático: Prácticas docentes y profesionales

Resumen

Si bien los procesos de enseñanza y de aprendizaje abarcan diversos aspectos, lo cierto es que la evaluación ocupa un lugar muy importante que no siempre es tenido en cuenta a la hora de fundamentar, valorar y proyectar prácticas docentes. Esta importancia se ve notablemente incrementada en contextos académicos, donde la evaluación es determinante para la acreditación de los diversos actores de la comunidad educativa. Es por esto que desde la cátedra *Lengua Inglesa II* se propuso, a partir de 2014, estudiar los procesos de evaluación de la escritura académica, a fin de determinar pautas a seguir para lograr mayor precisión y calidad en dichos procesos. En este trabajo comunicaremos los resultados preliminares de una etapa de la investigación, la cual consistió en la aplicación, por parte de todos los docentes de la cátedra, de una escala holística para calificar ensayos académicos en inglés. Luego de la aplicación, se procedió a analizar los resultados de la calificación, en función de la concordancia entre los distintos evaluadores.

Introducción

Las instancias y los procesos de evaluación, que constituyen un aspecto integral en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, cobran especial importancia en el contexto académico, dado que determinan la acreditación necesaria para que todos los participantes puedan funcionar apropiadamente en la comunidad educativa. Por este motivo, el impacto de la evaluación y los modos de evaluar en las prácticas áulicas es una problemática que merece ser analizada y explorada en detalle, ya que, en muchos casos, los rasgos característicos de los procesos de evaluación determinan las prácticas pedagógicas concretas. La importancia de la evaluación es una realidad que docentes e investigadores no podemos desconocer y sobre la cual debemos reflexionar sistemáticamente.

En lo que respecta a la evaluación de la escritura en lengua extranjera en particular, diversos especialistas coinciden en que se trata de un campo de acción complejo, que suele generar ansiedad y aprehensión entre docentes a raíz de los efectos e implicancias tanto a nivel pedagógico como ético y político (Crusan, 2010a; Cushing Weigle, 2002; Hyland, 2003), y que continúa siendo un campo de permanente investigación, especialmente debido a la variedad y complejidad de contextos en los que se lleva a cabo. En uno de los últimos volúmenes de la revista especializada *Assessing Writing*, la editora destacó la necesidad de contar con más investigaciones situadas en contextos de escritura en lengua extranjera (específicamente, en inglés

como lengua extranjera) que analicen prácticas concretas de evaluación y retroalimentación de la escritura (Lee, 2014).

La evaluación de la escritura es un aspecto constitutivo de la asignatura *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC, y se lleva a cabo de diversas maneras y en diferentes instancias. Durante el ciclo lectivo, los estudiantes escriben ensayos como parte de las tareas para realizar fuera del aula y estos ensayos son luego corregidos por los docentes. Si bien estas evaluaciones son informales en el sentido de que no llevan una nota ni determinan la aprobación del curso, sirven a los estudiantes como instancias de práctica previas a las evaluaciones formales. Con respecto a este último tipo de evaluación, el alumno regular de *Lengua Inglesa II* debe aprobar tres evaluaciones parciales, dos de las cuales incluyen un ejercicio de escritura de un ensayo. Por otro lado, el examen final escrito de la asignatura consta de una sección de escritura de ensayo eliminatoria y una sección de escritura adicional para alumnos libres, que también es eliminatoria. Como se puede observar, la evaluación de la escritura es un aspecto fundamental de la materia y, como tal, demanda índices altos de confiabilidad y validez.

En el bienio 2014-2015, llevamos a cabo un proyecto de investigación cuyo objetivo fue explorar los principios y las creencias que guían la aplicación de criterios de evaluación de ensayos por parte de los docentes de la cátedra. Los resultados de dicha investigación demostraron diferencias no sólo en la naturaleza de los criterios de evaluación que utilizan los docentes, sino también, y especialmente, en las prioridades que establecen en el proceso de evaluación de las producciones escritas de los estudiantes. Por esta razón, para el período 2016-2017 nos propusimos diseñar y analizar la aplicación de dos instrumentos diferentes de evaluación de ensayos académicos en lengua extranjera. El objetivo a largo plazo continúa siendo el mismo que nos habíamos fijado en el período anterior: lograr la unificación de criterios que garantice la confiabilidad del sistema de calificación de esta prueba de escritura, que constituye una de las instancias de acreditación obligatoria para aprobar la materia. Tomando como punto de partida los datos recolectados en 2014-2015, nos planteamos diseñar dos instrumentos de evaluación de la escritura, uno de naturaleza holística y otro de características analíticas, y analizar su aplicación por parte de los docentes de la cátedra con el fin de evaluar su confiabilidad y utilidad. En este trabajo en particular presentamos los resultados preliminares de la aplicación de uno de estos instrumentos, diseñado en el marco del proyecto de investigación: una escala holística de evaluación de la escritura (ver Anexo I)

Marco teórico y antecedentes

La evaluación de la escritura objeto de la presente investigación (evaluación de ensayos en exámenes parciales y finales) puede considerarse, siguiendo a Goodman & Swann (2003) y Hyland (2003), como una *evaluación sumativa*, dado que se califica formalmente y se lleva a cabo, generalmente, al final del proceso de enseñanza con el fin de determinar si se han logrado los objetivos planteados para todo el curso. Este tipo de evaluación es identificada, además, como una *evaluación directa* de la escritura; es decir, se evalúa la escritura a través una producción textual individual y no a través de ejercicios de componentes lingüísticos que hacen a la escritura (como, por ejemplo, ejercicios de vocabulario, gramática, etc.), lo que se define como *evaluación indirecta* de la escritura (Williams, 2005, p. 120). La *evaluación directa* de muestras concretas de escritura suele ser considerada como una de las maneras más efectivas de lograr una apreciación de la habilidad escrituraria de un estudiante (Hamp-Lyons, 2001; Williams, 2005), especialmente por tratarse de una instancia real de escritura, en la que existe

una interacción entre escritores y evaluadores; en otras palabras, se trata de un tipo de evaluación en el que el componente humano es central (Ferris & Hedgecock, 2014; Hamp-Lyons, 2001).

Dos términos de uso frecuente en el área de evaluación (no sólo de evaluación en escritura) y fundamentales para este estudio son confiabilidad (*reliability*) y validez (*validity*). El primero hace referencia a la medida en la cual una determinada respuesta (un texto, en el caso de la escritura) será evaluada siempre de la misma manera con los mismos resultados (Ferris & Hedgecock, 2014). Este punto es especialmente controversial en el caso de la escritura, ya que implica que, ante un mismo ensayo, dos evaluadores diferentes deberían arribar a la misma calificación. Una tarea de escritura puede considerarse confiable si mide lo que intenta medir de manera consistente tanto en lo que respecta a los estudiantes (el mismo estudiante en diferentes ocasiones) como en lo que respecta a los evaluadores (la misma tarea a la vista de distintos evaluadores) (Hyland, 2003).

En cuanto al segundo concepto, implica que la prueba debe evaluar lo que se pretende evaluar, no otras habilidades y/o contenidos (Williams, 2005). Hamp-Lyons (1990) identifica cuatro tipos de validez: validez aparente (*face validity*), validez de contenido (*content validity*), validez de criterio (*criterion validity*) y validez de constructo (*construct validity*), pero sostiene que la validez de constructo (la evaluación refleja la realidad psicológica del comportamiento en el área que se evalúa) es un tipo de validez que engloba a todas las demás. Por su parte, la autora (Hamp-Lyons, 2003) ha propuesto una nueva visión de la validez que es más integradora y que incluye la validez de contenido, el control de la calidad, la validez de constructo, la utilidad de la evaluación, la habilidad de la evaluación de tener significado y relevancia en más de un contexto (generalización de validez) y la validez consecuencial (*consequential validity*). Messick (1996) destaca la importancia de que las evaluaciones tengan “representación de constructo” (*construct representation*) y “relevancia de constructo” (*construct relevance*). La primera característica se refiere al hecho de que la evaluación debería ser tan similar a la habilidad real como sea posible, mientras que la segunda se refiere al hecho de que la evaluación debe evaluar sólo las habilidades que son parte del constructo (no debería haber dificultades en la evaluación que no sean parte de la habilidad/destreza misma). Finalmente, la posibilidad de llevar a cabo la evaluación en un marco institucional es un punto muy importante a tener en cuenta, ya que la disponibilidad o limitación de tiempo, recursos, infraestructura, etc. suelen determinar las prácticas de evaluación. Estos aspectos son identificados por algunos autores como componentes de la validez contextual (*context validity*) de la evaluación (Shaw & Weir, 2007).

En lo que respecta a abordajes de evaluación de un texto, una distinción básica (en la cual enmarcamos el diseño de instrumentos de evaluación) es la que existe entre el *enfoque holístico* y el *enfoque analítico*. La *evaluación holística* aborda al texto como un todo y conlleva la asignación de una nota o evaluación final general. Esta calificación se basa en la premisa de que el constructo de la escritura es una entidad única que puede capturarse mediante una escala única que integra las cualidades inherentes de la escritura y que la calidad sólo puede ser reconocida por lectores expertos (y no mediante instrumentos objetivos). Entre los problemas típicos de este tipo de calificación se destacan la aplicación de diferentes criterios por parte de los evaluadores y las diferencias en el contexto en el que se llevan a cabo las evaluaciones, que suelen derivar en resultados disímiles (Hamp-Lyons & Kroll, 1996; Hamp-Lyons, 2003).

El *enfoque analítico* implica la identificación de distintos aspectos del texto, de modo de determinar las fortalezas y debilidades de cada uno de los aspectos, para luego establecer una evaluación final. Este enfoque implica la calificación de rasgos múltiples y considera el constructo de la escritura como un fenómeno complejo y multifacético.

Una de las ventajas de esta forma de evaluar los textos es que les permite a los evaluados analizar las fortalezas y debilidades en sus propios textos, y de esta manera, orientar estrategias de revisión y mejora de los propios productos y procesos de escritura (Deane et al., 2008; Hamp-Lyons, 2003; Williams, 2005). Hamp-Lyons (2003) afirma que, a la hora de evaluar la escritura en una segunda lengua, este tipo de calificación resulta más conveniente. Asimismo, sostiene que sirve como herramienta para investigar lo que sucede durante el proceso de evaluación y que es esencial para los docentes de escritores en lengua extranjera, ya que les brinda información valiosa que facilitará la toma de decisiones. Sin embargo, algunos investigadores afirman que la evaluación analítica detallada a través de una lista de criterios requiere más tiempo, esfuerzo y entrenamiento, sin evidenciar mayor efectividad que la evaluación holística en la calificación de textos escritos (Freedman, 1981; Hunter, Jones y Randhawa, 1996; Mei, 2010; Robb Singer & Lemahieu, 2011). Algunos estudios recientes en evaluación de la escritura parecen comprobar uno de los principios expresados por Perkins (1983): la evaluación holística es más efectiva o útil cuando el objeto de evaluación es la capacidad o habilidad general del estudiante para escribir (en lengua extranjera o materna), más que una producción textual en particular (Panou, 2013; Rezaei & Lovorn, 2010).

Independientemente del enfoque que se favorezca, parece existir un acuerdo generalizado sobre la importancia de asegurar la consistencia y equidad en la aplicación de criterios por parte de los evaluadores; tal como afirma Crusan (2010b), “es muy importante seguir estándares rigurosos para garantizar que nuestras evaluaciones sean válidas, justas y apropiadas al contexto y los propósitos para los cuales son diseñadas” (p. 32). Teniendo en cuenta estas investigaciones, las cuales dan cuenta de la complejidad inherente a la evaluación de la escritura, y considerando la naturaleza particular de nuestro contexto educativo, planteamos como uno de los objetivos de nuestra investigación, diseñar un instrumento holístico para la evaluación de la escritura en lengua extranjera y determinar la confiabilidad de dicho instrumento en virtud del contexto de enseñanza y aprendizaje propio de *Lengua Inglesa II*.

Metodología

En esta investigación participaron todos los docentes de la cátedra *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC, que estuvieron a cargo de la evaluación de ensayos en instancias de evaluación (profesores asistentes, adjuntos y titulares): ocho evaluadores en total.

Se propuso una metodología que combine aspectos cuantitativos y cualitativos, de modo de poder determinar qué instrumentos de evaluación son más efectivos en el contexto particular de escritura en lengua extranjera en el que nos encontramos.

En 2016, se diseñó la escala holística de evaluación. Para el diseño de este instrumento se tuvieron en cuenta investigaciones previas (Ferris y Hedgecock, 2014; Kern, 2000; Mei, 2010; Shaw y Weir, 2007), así como también los resultados obtenidos en el proyecto de investigación 2014-2015 sobre criterios docentes y ponderación en la evaluación de la escritura.

En 2017, una evaluadora experta seleccionó diez (10) ensayos escritos por estudiantes en la segunda evaluación parcial escrita del ciclo lectivo inmediatamente anterior (septiembre de 2016). Durante el mes de abril, se llevó a cabo una sesión de entrenamiento en la que se aclaró y acordó la implementación de la escala holística de evaluación para la evaluación de los 10 ensayos seleccionados. Cada docente evaluó dichos textos de manera individual en el término de una semana. Luego de haber aplicado la escala holística, se le solicitó a cada uno de los evaluadores que seleccionara, dentro de cada una de las bandas que había utilizado para calificar los ensayos, el descriptor que consideraba prioritario o determinante en la elección de la

banda. Una vez recolectados los 80 ensayos (10 por cada evaluador) se llevó a cabo un análisis de correspondencia entre evaluadores.

Resultados

La aplicación de la escala holística reflejó variedad en las calificaciones otorgadas a los distintos ensayos por cada uno de los evaluadores.

Tabla 1: Bandas seleccionadas por los evaluadores para la calificación de los ensayos

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10
Banda 5										1
Banda 4	1					1		1	1	2
Banda 3	6	1	1	1		4	1	4	5	5
Banda 2	1	7	5	5	7	2	5	3	2	
Banda 1			2	2	1	1	2			

Esta tabla contiene parte de los resultados obtenidos, específicamente, el número de evaluadores que seleccionó cada una de las bandas de la escala holística aplicada para calificar cada uno de los 10 ensayos. En negrita se indica el mayor número de evaluadores que coincidieron en la selección de cada una de las bandas. Como podemos observar, en ningún caso encontramos coincidencia entre los 8 evaluadores; el número mayor es 7, en el caso de los ensayos 2 y 5, y la correspondencia se da en la banda 2, es decir, en el caso de un ensayo en el que la mayoría de los evaluadores consideró que el texto estaba desaprobado.

En lo que respecta a las bandas que describen ensayos aprobados, la mayor coincidencia se observa en el caso del ensayo 1, al cual 6 de los 8 evaluadores calificaron de acuerdo a la banda 3; otros casos de coincidencia se evidencian en los ensayos 9 y 10, en los que 5 evaluadores coincidieron en aplicar la banda 3. De estos dos últimos casos, el que nos indica mayor uniformidad entre evaluadores es el correspondiente al ensayo 10, ya que los tres evaluadores que no aplicaron la banda 3 aplicaron las dos bandas superiores respectivamente, es decir, en este caso, todos los evaluadores consideraron que el ensayo estaba aprobado.

Los ensayos 10 y 5 se destacan como los únicos dos casos en los que hay acuerdo entre todos los evaluadores en lo respecta a la aprobación o aplazo de la tarea, ya que, aunque no calificaron con las mismas bandas, todas indican que el ensayo estaría aprobado (E 10) o desaprobado (E 5).

En la tabla siguiente se muestran los mismos resultados en porcentajes. Tal como describimos anteriormente, en los exámenes 2 y 5 es donde hubo mayor acuerdo en la banda escogida, mientras que en el 6 y en el 8 es donde se produjo mayor disparidad.

Tabla 2: Porcentaje de acuerdo entre evaluadores para la selección de bandas

Ensayo	Banda	Porcentaje de evaluadores
1	3	75%
2	2	88%
3	2	63%
4	2	63%
5	2	88%
6	3	50%
7	2	63%
8	3	50%
9	3	63%
10	3	63%

Como puede observarse, las bandas 2 y 3 fueron las más empleadas; es decir, la mayoría de las calificaciones oscilaron entre la primera banda de aplazo (Banda 2) y la banda más baja de aprobación (Banda 3).

Aunque la comparación de estos resultados con los de estudios previos se dificulta aquí debido a que no siempre se utilizan los mismos métodos de análisis, podemos mencionar algunos datos relevantes de investigaciones en las que se aplicaron instrumentos holísticos de evaluación en contextos similares. Por ejemplo, Robb Singer y LeMahieu (2011) reportan un 94% de acuerdo entre evaluadores, un porcentaje mayor al obtenido en nuestro estudio.

Más en detalle, los descriptores de este instrumento de evaluación empleados con mayor frecuencia, como mínimo, en cuatro instancias, fueron los siguientes:

Tabla 3: Descriptores aplicados con mayor frecuencia por los evaluadores

Descriptor	Banda	Nº Aplicaciones
<i>Many content points included with some omissions (some subtopics are underdeveloped; some points lack supporting ideas).</i>	3.1	16
<i>Some major content points inadequately covered, omitted, and/or irrelevant.</i>	2.1	16
<i>Several ideas inadequately organized with an unsuitable method of development.</i>	2.2	13
<i>Some ideas inadequately organized, but with a suitable overall method of development.</i>	3.2	8
<i>Too many content omissions and/or irrelevance due to misinterpretation of the essay question.</i>	1.1	4
<i>Little control of language with several errors which obscure communication.</i>	2.4	4
<i>Some control of language with some errors which may impede communication.</i>	1.4	4

Como podemos observar, son siete los descriptores que fueron identificados con mayor frecuencia por los evaluadores como determinantes en la elección de una determinada banda. Aquellos que sólo fueron seleccionados sólo una, dos o hasta tres veces no han sido incluidos en esta tabla. Entre estos descriptores, la mayoría hace referencia al contenido del texto (3.1; 2.1; 1.1) o a la organización del ensayo (2.2; 3.2). Sólo en ocho casos se identificaron como determinantes descriptores relacionados con el uso

de la lengua (2.4 y 1.4). Estos resultados coinciden con los resultados de un estudio anterior, en el que los docentes evaluadores expresaron que priorizan estos aspectos del texto (contenido y organización) sobre la corrección gramatical y el uso de vocabulario al momento de evaluar y calificar un texto (Romano & Martínez, 2017).

Es interesante observar que los descriptores que presentan mayor frecuencia (3.1 y 2.1) pertenecen a dos bandas diferentes: una de aprobación (Banda 3) y otra de aplazo (Banda 2); es decir, el contenido del texto fue considerado como determinante tanto en casos en los que los evaluadores decidieron aplazar como en casos en los que aprobaron los ensayos. Ahora bien, los descriptores relacionados con uso de la lengua fueron seleccionados como determinantes sólo en los casos de aplazo (2.4 y 1.4); es decir, hubo situaciones en las que los evaluadores expresaron que los errores o problemas relacionados con aspectos léxico-gramaticales orientaron la selección de la banda.

Si bien se puede inferir, a partir de la selección de descriptores, un acuerdo generalizado en lo que respecta a qué aspectos del texto deben ser priorizados al momento de evaluar (específicamente, contenido y organización del texto), la forma en que se califica cada uno de estos aspectos a través de la selección de bandas varía sustancialmente. Las razones que pueden explicar estas variaciones pueden tener que ver no solo con diferencias individuales entre evaluadores, sino también y principalmente con las concepciones que cada uno de los evaluadores tiene sobre los indicadores de habilidad escrituraria en relación con cada uno de los aspectos mencionados anteriormente. Asimismo, y tal como lo comprobaron Rezaei y Lovorn (2010), las diferencias también pueden deberse a impresiones subjetivas de los evaluadores, que se conforman durante la primera lectura del texto y que tienen gran influencia en la manera en la que se aplica la escala de evaluación para calificar un texto.

Conclusiones

Estos resultados preliminares nos indican que, a pesar de que existen ciertos puntos de acuerdo, se debe continuar trabajando para lograr mayores niveles de confiabilidad entre evaluadores.

Especialmente, parecería que es necesario realizar un trabajo conjunto para establecer los criterios de aprobación y aplazo, a fin de que esa calificación tan significativa y de alto impacto para los estudiantes no presente variaciones, como hemos encontrado en la mayoría de los textos evaluados en esta etapa de nuestra investigación.

Con respecto a los aspectos determinantes que orientaron la selección de bandas, concluimos que, si bien el contenido y organización de los textos han demostrado ser prioritarios, los aspectos relacionados con la corrección gramatical y el uso del léxico parecerían jugar un papel importante al momento de seleccionar las bandas más bajas, es decir, al momento de reprobar un texto.

Este tipo de trabajos nos permite, además de indagar sobre modos e instrumentos de evaluación más confiables, reflexionar sobre las propias prácticas evaluativas, lo que constituye el primer paso hacia la incorporación de nuevas pautas.

Referencias bibliográficas

- Crusan, D. (2010a). "Assess thyself least others assess thee". En Silva, T. y Matsuda P. (Eds.), *Practicing theory in second language writing*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press, pp. 245-262.
- Crusan, D. (2010b). *Assessment in the second language writing classroom*. Michigan: Ann Arbor.
- Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Deane, P; Odendhal, N.; Quinlan, T.; Fowles, M.; Welsh, C. & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill*. Princeton, NJ: ETS.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (2014). *Teaching L2 Composition. Purpose, process and practice*. New York: Routledge.
- Freedman, S.W. (1981). "Influences on evaluators of expository essays: Beyond the text." *Research in the Teaching of English*, 13 (3), pp. 245–255.
- Goodman, S. & Swann, J. (2003). "Planning the assessment of student writing". En Coffin, C; Curry, M.J.; Goodman, S.; Hewings, A.; Lillis, T.M. & Swann, J. (Eds), *Teaching academic writing. A toolkit for higher education*. USA: Routledge, pp. 73-100.
- Hamp-Lyons, L. (2001). "Fourth generation writing assessment." En Silva, T. & Matsuda, P. (Eds.), *On second language writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 117-128
- Hamp-Lyons, L. (1990). "Second language writing: assessment issues". En Kroll, B (ed.) *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Estados Unidos: Cambridge University Press, pp.69-87.
- Hamp-Lyons, L. & Kroll, B. (1996). "Issues in ESL writing assessment: An overview". *College ESL*, 6 (1), pp. 52-72.
- Hunter, D. M., Jones, R., & Randhawa, B.S. (1996). "The use of holistic versus analytic scoring for large-scale assessment of writing". *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 11 (2), pp. 61-85.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, I. (2014). "Feedback in writing: Issues and challenges". *Assessing Writing*, 19, pp. 1-5.
- Mei, W. (2010). "Investigating raters' use of analytic descriptors in assessing writing". *Reflections on English Language Teaching*, 9 (2), pp. 69-104.
- Messik, S. (1996). "Validity and washback in language testing". *Educational Testing Service Research Report*. Princeton: ETS. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403277.pdf>
- Panou, D. (2013). "L2 writing assessment in the Greek School of Foreign Languages". *Journal of Language Teaching and Research*, 4, pp. 649-654.
- Perkins, K. (1983). "On the use of composition scoring techniques, objective measures, and objective tests to evaluate ESL writing ability". *TESOL Quarterly* 17, pp. 651-671.
- Rezaei, A. & Lovorn, M. (2010). "Reliability and validity of rubrics for assessment through writing". *Assessing Writing*, 15, pp. 18-39.
- Robb Singer, N. & Lemahieu, P. (2011). "The effect of scoring order on the independence of holistic and analytic scores". *Journal of Writing Assessment*, 4 (1), pp. 1-13.
- Romano, M.E. & Martínez, J.I. (2017). "Evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés): Análisis de criterios docentes". En Ávalos, F.; Gargiulo, H.; Rodríguez, J. & Villanueva de Debat, E. (Eds.), *Currículum, perspectivas didácticas y evaluación. Didáctica del Español Lengua Segunda y Extranjera. Lengua de señas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 78-91. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5574>
- Shaw, S.D. y Weir, C.J. (2007). *Examining writing. Research and practice in assessing second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Chicago: McGraw-Hill.

ANEXO I
ESCALA HOLÍSTICA PARA LA EVALUACIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS

BAN D	MARK S	DESCRIPTORS
5	10 9 [40-36]	<p><u>Full completion of the essay writing task</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ All content points included (with appropriate expansion). ▪ Ideas effectively organized, with an appropriate method of development. ▪ Wide range of accurate structures, content-specific vocabulary and transition signals. ▪ Complete control of language with minimal errors. ▪ Register and format consistently appropriate to purpose and audience.
4	8 7 6 [35-28]	<p><u>Very good completion of the essay writing task</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Most content points included with minor omissions (some examples or expansions may be omitted; some subtopics could have been further elaborated or developed). ▪ Ideas clearly organized, with an appropriate method of development. ▪ Very good range of accurate structures, content-specific vocabulary and transition signals. ▪ Very good control of language with some errors when attempting more complex language. ▪ Register and format on the whole appropriate to purpose and audience.
3	5 4 [27-24]	<p><u>Good completion of the essay writing task</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Many content points included with some omissions (some subtopics are underdeveloped; some points lack supporting ideas). ▪ Some ideas inadequately organized, but with a suitable overall method of development. ▪ Good range of accurate structures, content-specific vocabulary and transition signals. ▪ Some control of language with some errors which may impede communication. ▪ Inconsistent attempts at register and format appropriate to purpose and audience.
2	3 [23-16]	<p><u>Fair completion of the essay writing task</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Some major content points inadequately covered, omitted, and/or irrelevant. ▪ Several ideas inadequately organized with an unsuitable method of development. ▪ Limited range of structures, content-specific vocabulary and transition signals. ▪ Little control of language with several errors which obscure communication.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unsuccessful attempts at appropriate register and format.
1	<p>2 1 [15-1]</p>	<p><u>Poor completion of the essay writing task</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Too many content omissions and/or irrelevance due to misinterpretation of the essay question. ▪ Lack of organization and no clear method of development. ▪ Narrow range of structures, content-specific vocabulary and transition signals. ▪ No control of language with several errors which obscure communication. ▪ Little or no awareness of appropriate register and format.
0		<ul style="list-style-type: none"> ▪ No completion of the task.

GÉNERO Y MODALIDAD: RELACIÓN ENTRE DISCIPLINA, GÉNERO DISCURSIVO Y VERBOS MODALES

ENGEMANN, Marcela

Instituto de Desarrollo Humano
Universidad Nacional de General Sarmiento (Los Polvorines, Pcia de Buenos Aires)
mengeman@ungs.edu.ar

ESQUERRE, Analía

Instituto de Desarrollo Humano
Universidad Nacional de General Sarmiento (Los Polvorines, Pcia de Buenos Aires)
aesquerr@ungs.edu.ar

Eje temático: Lingüística: comunicación/ traducción

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación de la UNGS “La lectura de géneros disciplinares en la universidad: una propuesta de selección, progresión y clasificación de textos para la enseñanza de lenguas extranjeras” dirigido por la Mg. Cristina Magno. Como tal, se centra en la relación existente entre géneros discursivos, el ámbito en el que se producen y divulgan, y los verbos modales empleados en algunos textos prototípicos. A tal fin, se plantea la pregunta de qué modo los distintos géneros discursivos y las disciplinas en las que se inscriben determinan la opción de modalidad del texto, visualizada en la selección de verbos modales. Con el fin de responder esta pregunta, se examinan tres textos representativos de dos géneros discursivos del ámbito académico con características diferentes: el informe de coyuntura, del ámbito de la economía, y el ensayo de arte, del ámbito humanístico. Se analiza el uso de los verbos modales en secciones de cada género previamente seleccionadas. Los resultados obtenidos servirán de insumo para una futura propuesta de intervención didáctica en la clase de lectocomprensión en inglés como lengua extranjera.

ensayo - género - informe – modalidad

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación del área de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento titulado “La lectura de géneros disciplinares en la universidad: una propuesta de selección, progresión y clasificación de textos para la enseñanza de lenguas extranjeras” dirigido por la Mg. Cristina Magno. El proyecto “[...] pretende establecer criterios para la selección y secuenciación de textos que conduzcan al desarrollo de materiales didácticos vinculados a la enseñanza de la lectocomprensión en inglés como lengua extranjera (ILE) en el ámbito universitario.” Dentro de esta propuesta, nuestra investigación se propone contribuir al cumplimiento del siguiente objetivo general: “4.1.2. Contribuir al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del enfoque de la lectocomprensión mediante la elaboración de propuestas didácticas que solucionen problemas particulares de los estudiantes de la UNGS.”, como así también de uno de los objetivos específicos: “4.2.2.3. Desarrollar propuestas pedagógicas a partir de las peculiaridades de los géneros, enriqueciendo las tipificaciones existentes con nuevos aportes que aludan a sus rasgos prototípicos, imbricaciones y aspectos contrastivos.” Consideramos que el análisis de los verbos modales de posibilidad en dos géneros

prototípicos de dos ámbitos universitarios diferentes puede enriquecer las propuestas pedagógicas como así también servir de insumo para una futura propuesta didáctica y evaluativa.

El objetivo del presente estudio es identificar qué modalidad, expresada a través del uso de verbos modales, prevalece en dos géneros discursivos del ámbito académico con características diferentes como el informe de coyuntura, del ámbito de la economía, y el ensayo de arte, del ámbito humanístico. Se prestará especial atención a los verbos modales de posibilidad, particularmente aquellos que expresan la subjetividad del autor. Para cumplir con los objetivos de nuestra propuesta, se analizarán segmentos específicos de tres modelos representativos de cada género. Los criterios de selección de dichos textos se especificarán en la sección relacionada con el análisis de los mismos. Previamente al análisis mencionado se presentará una síntesis del marco teórico-conceptual que incluye la definición de “modalidad”, la diferencia entre distintos tipos de “modalidad”, y los diferentes significados que conlleva cada uno de los verbos modales de posibilidad según Quirk (1975).

Modalidad

Antes de analizar los verbos modales, es importante aclarar qué se entiende por “modalidad”. Desde el punto de vista semántico, es el significado extra (ej. desiderativo, hipotético, potencial, dubitativo) que se expresa a través de distintos elementos, morfológicos, léxicos, sintácticos y de entonación, y que suplementa el significado neutral de un enunciado (Bybee y Fleischman, 1995). Asimismo, los verbos modales auxiliares contribuyen con ciertos actos de habla, tales como dar un consejo (*oughtto, should*), hacer una promesa (*will*), dar una orden (*must, can*), entre otros (Quirk et al., 1985).

En Quirk et al. (1973), se presentan los diferentes matices de significados entre los verbos modales que expresan posibilidad con ejemplos, tal como se describe en el cuadro 1:

Cuadro 1

Matices de significados en los verbos modales de posibilidad según Quirk et al. (1973)

Verbo modal	Modalidad	Ejemplo
Can	Theoretical possibility (“Posibilidad teórica”)	<i>Anybody can makemistakes.</i>
May	Factual possibility (“Posibilidad fáctica”)	<i>The road can be blocked.</i> (It’s possible to block the road)
Could	Present possibility (Theoretical or factual) (“Posibilidad presente – teórica o fáctica”)	<i>We could go to the concert.</i> <i>The road could be blocked.</i>
	Contingent possibility or ability in unreal situations (“Posibilidad contingente o habilidad en situaciones	<i>If we had more money we could buy a car.</i>

	irreales”)	
May	Possibility (usually factual) (“Posibilidad, usualmente factice”)	<i>The road may be blocked</i> (It’s possible that the road is blocked) Less probably (It’s possible to block the road)
Might	Possibility (theoretical or factual) (“Posibilidad – teórica o factice”)	<i>We might go to the concert.</i> <i>What you say might be true.</i>

La modalidad puede dividirse en *epistémica* y *deóntica*. Según Lyons (1977 citado en Bybee y Fleischman, 1995:4), la primera se relaciona con el conocimiento y la creencia, y expresa la posibilidad o necesidad de verdad de un enunciado. En cambio, la segunda se centra en la necesidad o posibilidad de realizar actos por aquellos que les compete moralmente y, por ende, se relaciona con las funciones de permitir y obligar.

En este trabajo nos centraremos en la modalidad epistémica, que expresa la relación entre el hablante, la verdad de un enunciado y el grado de compromiso con dicha verdad. Asimismo, es importante recordar que hay verbos modales polisémicos que pueden expresar tanto modalidad epistémica como deóntica. Por su parte, Coates (1995:56) afirma que la distinción entre estos tipos de modalidad no es tan taxativa en el caso de los verbos modales de posibilidad, que permite los casos de fusión y la expresión de más de un tipo de modalidad, tal como lo expresa al inicio de su trabajo:

It is my impression, however, that there is some confusion about the root/epistemic distinction when it is applied to possibility. In this paper, I want to re-examine this area of modality, and will argue that: (i) the semantic contrast between root and epistemic possibility is considerably weaker than in other root/epistemic pairs; (ii) where the same linguistic form expresses both root and epistemic possibility, instances of merger (see Coates, 1983:17) are common (may); (iii) where a linguistic form expresses predominantly root possibility, epistemic readings are likely to develop (can).

Por otra parte, la posibilidad epistémica, que analizaremos en este trabajo, se asocia a la subjetividad, elementos a través de los cuales el hablante, al emitir un enunciado, simultáneamente comenta sobre dicho enunciado y expresa su actitud hacia lo que está diciendo (“devices where by the speaker, in making an utterance, simultaneously comment upon that utterance and expresses his attitude to what he is saying”, Lyons, 1977:739 citado en Coates, 1995:59, nuestra traducción).

Sobre la base de estos conceptos se realizó el análisis que se presentará a continuación.

3. Análisis

3.1. Informe de coyuntura

A continuación, se analizarán los verbos modales, especialmente los que expresan posibilidad, en tres informes de coyuntura: “Brief Report. 2013 World Economic Situation and Prospects”, “Executive Board’s discussion of the Fiscal Monitor, Global

Financial Stability Report” y “Latin America Economic Outlook. August 2014. The world and the region”. Se tomaron dos secciones, la introductoria, a veces llamada “resumen ejecutivo” o “executive summary” en inglés, y las conclusiones, dado que es en ellas donde se evidencia en mayor medida la postura del autor.

Se eligió este género debido a que los estudiantes de la carrera Ingeniería Industrial suelen leer y también producir, en español, informes de coyuntura en la asignatura Principios de Economía. Uno de los objetivos específicos del programa de la materia de los años 2013 y 2014 es “que el alumno comprenda las principales herramientas de análisis económico”, mientras que en la última unidad se incluye, como contenido esencial, el análisis de la coyuntura económica. Si bien los estudiantes manejan informes de coyuntura en español, nos parece importante que tengan acceso a ejemplares de este género en inglés en las clases de Inglés con Propósitos Específicos (IPE), en las cuales trabajan con géneros específicos de su carrera.

Consideramos oportuno, en este punto, brindar una definición de “coyuntura” y de “análisis de coyuntura” que nos permita tener una idea general de la información que podremos encontrar en los textos analizados.

Coyuntura es el conjunto de condiciones conjugadas que caracteriza un momento en el movimiento global de la materia histórica. En ese sentido, se trata de todas las condiciones, tanto psicológicas, políticas, sociales, como económicas o materiales. Sin embargo, este no es un momento cualquiera, sino aquel que privilegiamos, que definimos como objeto de estudio, que construimos como tal. La actualidad para ser comprendida tiene que ser transformada en momento actual. El momento actual sin embargo, presenta una mayor riqueza de contenido porque en él se traman las dos lógicas: la lógica general de la época y la lógica específica del momento actual, cuya combinación se expresa en la coyuntura. Como condensación de la sociedad en un momento determinado, el momento actual es la expresión más desarrollada y compleja de la realidad política. Paralelamente, el Análisis de Coyuntura es la elaboración más compleja del análisis político. (Proyecto Incidencia. Criterios para la Incidencia: Análisis de Coyuntura Volumen II, 2001 en Equipo Educación y Equipo Poder Local CEDIB, 2006: 4,5)

Si bien no existe demasiado material teórico acerca del género, se pudo observar que el mismo es un análisis de datos estadísticos relacionados con la actividad socio-económica y política de una región, e incluso del mundo. Por lo común, estos textos comienzan con una introducción o un resumen ejecutivo, que a menudo constituye la primera sección y contiene una idea general de los puntos más importantes del análisis que se presentará. Luego se muestra el análisis propiamente dicho y explicación de datos estadísticos concretos. En algunos casos, se presentan conclusiones.

Este género se equipara, según lo expresado por el profesor Martín Rodríguez Miglia (quien gentilmente proporcionó información al respecto), con el llamado “sectorial brief”, “sectorial report” o “economic situation brief” en inglés, aunque también se ha observado que se puede asociar con el género denominado “economic outlook”. Cabe destacar que estos dos pueden tener una estructura informativa levemente diferente, a pesar de contener datos esencialmente similares.

Los estudiantes de Ingeniería Industrial de nuestra universidad analizan y producen análisis de coyuntura en español. Este género se equipara con el llamado “brief report” en inglés, aunque también se ha observado que se puede asociar con el género denominado “economic outlook”. Cabe destacar que estos dos pueden tener una estructura informativa levemente diferente, a pesar de contener datos esencialmente similares.

El corpus de análisis está constituido por todos los verbos modales, en especial los de posibilidad, en los que se hará foco, que se observan dentro de la sección

“Introducción” o en el “Resumen Ejecutivo”, así como también la sección conclusiva, ya que en ellas se puede observar, entre otras cosas, la perspectiva de quienes elaboraron el trabajo. Se parte de la hipótesis que, al ser éste un análisis descriptivo-explicativo de la realidad coyuntural de una región geográfica, es dable esperar que se reduzcan al máximo los casos de modalidad epistémica, que es en la que más se observa la subjetividad del hablante, su relación con la verdad de un enunciado y el grado de compromiso con dicha verdad.

Luego de realizar el análisis cuantitativo de la proporción de verbos con diferentes modalidades del primer texto, resumen ejecutivo de “Brief Report. 2013 World Economic Situation and Prospects”, se obtuvieron los resultados que se presentan en el siguiente cuadro estadístico (ver cuadro 2):

Cuadro 2

Análisis cuantitativo del primer informe de coyuntura

	Texto 1	Porcentajes
Total palabras	4109	
Total verbos	212	100 % para este análisis
Verbos sin modalización	155	
Noción de expectativa sin verbo modal	13	
Verbos modales en total	57	26,9
Verbos modales en detalle		
Obligación MUST	2	0,94
Condicional WOULD	15	7,07
Certeza futura WILL	13	6,13
Posibilidad CAN	2	0,54
Posibilidad COULD	9	4,24
Posibilidad MAY	7	3,3
Expectativa SHOULD	1	0,5
Recomendación SHOULD	8	3,8

Las modalidades que más se observan en los verbos presentes en el texto son las que indican condicionalidad y certeza futura. Es interesante el uso del verbo modal “should” como recomendación, lo que se puede justificar dado el hecho de que el informe ejecutivo presenta algunas recomendaciones para quienes están a cargo de las actividades analizadas en este texto. Los verbos modales de posibilidad más usados son “could” como posibilidad presente y posibilidad supeditada a otros hechos. También se observa la posibilidad fáctica a través del uso de “may”, entre otros. A continuación, mostraremos algunos ejemplos extraídos del corpus analizado:

- (1) Growth of world gross product (WGP) is expected to reach 2.2 per cent in 2012 and is forecast to remain well below potential at 2.4 per cent in 2013 and 3.2 per cent in 2014 (figure O.1). At this moderate pace, many economies will be unable to recover the severe job losses of the Great Recession.

Aquí encontramos dos ejemplos de verbos en voz pasiva que expresan expectativa o pronóstico de situación. Es típico de este género mostrar qué se espera que suceda luego de realizar un análisis coyuntural. Esto se relaciona con la predicción con alto grado de certeza que se expresa a través del uso del verbo modal “will”.

- (2) If the growth slowdown continues, the unemployment rate could increase significantly.

En este segundo ejemplo se puede observar el uso del verbo modal “could” como posibilidad supeditada a otros hechos que, en este caso, se incluyen en la cláusula condicional que lo inicia.

- (3) Poverty reduction and progress towards other MDGs may slow.

Aquí observamos el uso del verbo modal para indicar posibilidad fáctica.

Si bien se han usado verbos para expresar las diferentes modalidades especificadas anteriormente, la mayor parte del texto está expresado en los tiempos verbales del idioma inglés *simple present* y *simple past* para describir una realidad presente y relatar algunos sucesos del pasado. También se utiliza el *presentperfect simple* para referirse a sucesos iniciados en el pasado pero que aún acontecen en el presente, o bien que tienen impacto en la realidad actual. Los mismos se encuentran tanto en voz activa como en voz pasiva. Algunos ejemplos de verbos sin modalizar por medio del uso de verbos modales son los siguientes:

- (1) As foreseen in last year's issue of this report, the world economy weakened considerably in 2012.

Aquí se observa el uso del tiempo verbal *simple past* para referirse a un hecho preciso en el pasado, con mención de un momento específico.

- (2) A growing number of developed economies, especially in Europe, have already fallen into a double-dip recession, while those facing sovereign debt distressmoved even deeper into recession.

En el caso del verbo en *presentperfect simple*, se hace referencia a una realidad que, si bien sucedió ya en el pasado y da la idea de haberse completado, nótese el uso de *already*, tiene impacto en la actualidad.

- (3) Global trends in greenhouse gas emissions remain alarming.

- (4) Inflation remains subdued in most developed economies.... and is receding in most but not all developing countries.

Los dos primeros ejemplos (*remain /remains*) muestran el uso del *simple present tense* para describir una realidad estable en el tiempo, mientras que el tercero (*isreceding*) muestra una realidad que se ha iniciado pero que se encuentra en progreso, sin haber finalizado aún.

Según lo visto anteriormente, la proporción de verbos modales de posibilidad en la sección introductoria del informe de coyuntura es mínima, alrededor del 18 % del total de verbos utilizados. Esto podría demostrar que este género tiene la finalidad de describir una realidad determinada, en la que el autor muestra su perspectiva frente al enunciado para expresar posibilidad fáctica y presente, muchas veces supeditada a otros hechos, o bien su posición, para sugerir y recomendar. Asimismo, extrae conclusiones y emite predicciones, a partir del análisis de la realidad presente.

A continuación, en el cuadro 3, se observan los resultados correspondientes al informe ejecutivo del segundo texto, Brief Report, *1st International and 4th National*

Conference on Computers and Industrial Engineering del 10 al 12 de marzo de 1982 en Orlando, Florida.

Cuadro 3

Análisis cuantitativo del segundo informe de coyuntura

	Texto	Porcentajes
Total palabras	1539	
Total verbos	67	100% para este análisis
Verbos sin modalización	55	82
Noción de expectativa sin verbo modal	7	10,4
Verbos modales en total	12	17,9
Verbos modales en detalle		
Obligación MUST	0	0
Condicional WOULD	1	1,5
Certeza futura WILL	3	4,5
Posibilidad CAN	2	3
Posibilidad COULD	4	6
Posibilidad MAY	0	0
Expectativa SHOULD	0	0
Recomendación SHOULD	2	3

En este caso, la cantidad de verbos modales en el texto en relación con el total de verbos conjugados es baja (alrededor del 18 %) y sólo un 9% para verbos modales de posibilidad. Nuevamente, esto denota la intención de objetividad del texto, en el cual el o los autor/es sólo expresan posibilidad presente, fáctica o teórica, que en este caso se evidencia con un mayor uso del verbo modal *can*, y verdad supeditada a otros hechos. Aquí se presentan algunos ejemplos:

- (1) A faster-than-expected pace of interest rate hikes in the United States, which could trigger a more rapid tightening in global financial conditions and a sharp dollar appreciation, with adverse repercussions for vulnerable economies.

El verbo modal *could* indica posibilidad supeditada a otros hechos. Esta idea se sustenta con la introducción a las viñetas en las que se encuentra este ejemplo: *More generally, down side riskss tem from several potential factors*, a continuación de la que se presentan los factores potenciales que podrían dar lugar a riesgos de importancia.

- (2) These risks are interconnected and can be mutually reinforcing.
Este ejemplo indicaría posibilidad teórica.

En cuanto al uso de los demás verbos modales y la referencia a expectativa y/o predicción, los casos presentes en el texto se asemejan a los del primero.

Finalmente, se analizó la introducción al texto *Latin America Economic Outlook, August 2014, The world and the region*. Los resultados cuantitativos se encuentran en el cuadro 4:

Cuadro 4

Análisis cuantitativo del tercer informe de coyuntura

	Texto 3	Porcentajes
Total palabras	617	
Total verbos	45	100 % para este análisis
Verbos sin modalización	40	
Noción de expectativa sin verbo modal	1	
Verbos modales en total	5	11
Verbos modales en detalle		
Obligación MUST	0	0
Condiciona l WOULD	2	4,4
Certeza futura WILL	1	2,2
Posibilidad CAN	1	2,2
Posibilidad COULD	0	0
Posibilidad MAY	0	0
Expectativa SHOULD	1	2,2
Recomendación SHOULD	0	0

La cantidad de verbos modales sobre el total de verbos es muy pequeña (11 %). Podríamos aseverar que la opinión del hablante o su subjetividad quedan al margen, en gran medida, en este género. Siendo el informe de coyuntura una descripción de las condiciones socio-políticas y económicas de una determinada región, es dable esperar una descripción de la situación lo más cercana posible a los datos reales. El punto de vista de quien escribe queda reflejado en la introducción y en las conclusiones, si las hay, bajo la forma de posibilidad fáctica y/o teórica o bien posibilidad sujeta a ciertas condiciones y eventos. También se observa en las sugerencias dadas, de acuerdo al análisis de situación, y en las predicciones y expectativas expresadas.

Este último informe de coyuntura carece de verbos modales de posibilidad (sólo uno). Prevalece, como en la mayoría de los ejemplos del mismo género, la modalidad epistémica. En este caso, observamos el uso del verbo modal *Will* como indicador de alta probabilidad o certeza en el futuro.

- (1) And globally, a return to relative normalcy by the world's largest economy can never be bad news.

Ejemplo de imposibilidad en el presente.

- (2) According to private sector measurements, retail inflation for the past 12 months was around 39%, and most analysts predict that these levels will continue until the end of the year.

Ejemplo de uso del verbo modal *will* como predicción.

3.2.- Ensayo de arte

En esta sección se analizan los verbos modales que expresan posibilidad en tres ensayos sobre arte: "Modernity – An Incomplete Project" de Habermas, "The Crisis of the Easel Picture" de Greenberg, y "By Whose Authority? Accounting for Taste in Contemporary Popular Culture" de Collins. Como ya se mencionó en la introducción, este material fue recolectado como parte de un proyecto de investigación que se propone el estudio de los géneros abordados en el ámbito universitario, según el plan de estudios de cada carrera. Los siguientes ensayos fueron seleccionados como material de lectura obligatorio o complementario para la carrera de "Licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos".

Parte de este material está incluido en el programa de estudios de *Artes Visuales II* a cargo de la prof. Daniela Koldobsky, que se propone lo siguiente:

Artes Visuales II – que se propone como una continuidad de Artes Visuales I, en la que se realiza una primera introducción al lenguaje de las imágenes en general y de las artes visuales en particular – se introduce en un conjunto de problemáticas que definen a las artes visuales del siglo XX. La noción de vanguardia y las redefiniciones del arte suscitadas por ella son tema central de este recorrido. En él se privilegian los cambios que las vanguardias trajeron al interior de las artes visuales, pero se los estudia en el marco de un cambio más amplio que es la de la redefinición del arte en general y del lugar del arte en la vida social contemporánea.

El corpus de análisis está constituido por todos los verbos modales que se observan dentro de una sección determinada de cada uno de los textos previamente mencionados.

El primer texto seleccionado es el ensayo de Habermas, "Modernity – An Incomplete Project". Dada la longitud de este texto, y las limitaciones del presente trabajo, nos focalizamos en la introducción y la primera sección, titulada "The Discipline of Aesthetic Modernity". Un análisis cuantitativo de dicha sección arrojó los siguientes resultados con sus correspondientes exponentes en el cuadro 5:

Cuadro 5

Análisis cuantitativo del primer ensayo de arte

	Texto 1	Porcentajes
Total palabras	1635	
Total verbos	150	100 % para este análisis
Verbos sin modalización	136	
Noción de expectativa sin verbo modal		

Verbos modales en total	14	9.33
Verbos modales en detalle		
Obligación MUST	2	1.33
Condicional WOULD	3	2
Certeza futura WILL	4	2.66
Posibilidad CAN	4	2.66
Posibilidad COULD		
Posibilidad MAY		
Posibilidad MIGHT	1	0.66
Expectativa SHOULD		
Recomendación SHOULD		

- (1) In 1980, architects were admitted to the Biennial in Venice, following painters and filmmakers. The note sounded at this first Architecture Biennial was one of disappointment. I would describe it by saying that those who exhibited in Venice formed an avant-garde of reversed fronts.
- (2) This most recent modernism simply makes an abstract opposition between tradition and the present; and we are, in a way, still the contemporaries of that kind of aesthetic modernity which first appeared in the midst of the 19th century. Since then, the distinguishing mark of works which count as modern is “the new” which will be overcome and made obsolete through the novelty of the next style. But, while that which is merely “stylish” will soon be outmoded, that which is modern preserves a secret tie to the classical. Of course, whatever can survive time has always been considered to be a classic.
- (3) We observe the anarchistic intention of blowing up the continuum of history, and we can account for it in terms of the subversive force of this new aesthetic consciousness.
- (4) On the other hand, the time consciousness articulated in avant-garde art is not simply ahistorical; it is directed against what might be called a false normativity in history.
- (5) Drawing upon the spirit of surrealism, Walter Benjaming constructs the relationship of modernity to history in what I would call a posthistoricist attitude.
- (6) I would call your attention to a complex wrinkle in this view. The impulse of modernity, we are told on the other hand, is exhausted; anyone who considers himself avant-garde can read his own death warrant. Although the avant-garde is still considered to be expanding, it is supposedly no longer creative. Modernism is dominant but dead. For the neoconservative the question then arises: how can norms arise in society which will limit libertinism, reestablish the ethic of discipline and work? What new norms will put a brake on the levelling

caused by the social welfare state so that the virtues of individual competition for achievement can again dominate? Bell sees a religious revival to be the only solution. Religious faith tied to a faith in tradition will provide individuals with clearly defined identities and existential security.

Remitiéndonos al texto seleccionado, se puede observar que el autor utiliza el verbo modal “*might*” una sola vez, y luego emplea sólo el verbo modal “*can*”. Dado que este verbo modal expresa una posibilidad teórica, no sorprende su uso en un texto donde el autor manifiesta sus ideas sobre el estado del arte en un cierto período, un avance posible para ese movimiento artístico (“anyone who considers himself avant-garde can read his own death warrant.”), y además se pregunta sobre posibles escenarios para el futuro (“What new norms will put a brake on the levelling caused by the social welfare state so that the virtues of individual competition for achievement can again dominate?”).

Basándonos en la distinción entre modalidad epistémica y deóntica previamente descrita, se puede afirmar que los verbos modales analizados pertenecen a la modalidad epistémica que se relaciona con la posibilidad o necesidad de verdad de las proposiciones (“Epistemic modality has to do with the possibility or necessity of the truth of propositions, and is thus involved with knowledge and belief (Lyons, 1977:793 citado en Coates, 1983). Desde esta perspectiva puede considerarse que esta modalidad relaciona al hablante con el grado de verdad de la proposición emitida.

Por lo tanto, es manifiesto que prime la modalidad epistémica en un ensayo de arte donde el autor expresa sus ideas y presenta argumentos que enfatizan la veracidad de la información vertida, como así también la fortaleza de sus opiniones.

En el segundo texto seleccionado, “The Crisis of the Easel Picture” de Greenberg, se notó el siguiente uso cuantitativo de los verbos modales, tal como se muestra en el cuadro y exponentes a continuación:

Cuadro 6

Análisis cuantitativo del segundo ensayo de arte

	Texto 2	Porcentajes
Total palabras	1243	
Total verbos	160	100 % para este análisis
Verbos sin modalización	150	
Noción de expectativa sin verbo modal		
Verbos modales en total	10	6.25
Verbos modales en detalle		
Obligación MUST		
Obligación HAVE TO	2	1.25
Condiciona l WOULD		

Certeza futura WILL	2	1.25
Posibilidad CAN	2	1.25
Posibilidad COULD		
Posibilidad MAY	2	1.25
Posibilidad MIGHT	1	0.62
Expectativa SHOULD		
Recomendación SHOULD	1	0.62

- (1) For no matter how shallow the picture becomes, as long as its shapes are sufficiently differentiated in terms of light and dark, and kept in dramatic imbalance, it will remain an easel painting.
- (2) Though the “all-over” picture will, when successful, still hang dramatically on a wall, it comes very close to decoration – to the kind seen in wallpaper patterns that can be repeated indefinitely – and insofar as the “all-over” picture remains an easel picture, which somehow it does, it infects the notion of the genre with a fatal ambiguity.
- (3) The fact that the variations upon equivalence introduced by a painter like Pollock are sometimes so unobtrusive that at first glance we might see in the result not equivalence, but an hallucinatory uniformity, only enhances the result.
- (4) The “all-over” may answer the feeling that all hierarchical distinctions have been, literally, exhausted and invalidated; that no area or order of experience is intrinsically superior, on any final scale of values, to any other area or order of experience. It may express a monist naturalism for which there are neither First nor last things, and which recognizes as the only ultimate distinction that between the immediate and the un-immediate. But for the time being, all we can conclude is that the future of the easel picture as a vehicle of ambitious art has become problematical. In using this convention as they do – and cannot help doing – artists like Pollock are on the way to destroying it.

En este fragmento seleccionado también predomina el uso de verbos modales de posibilidad. Recurriendo a la tipología de Quirk et al. (1973) previamente descrita, se observa que se utiliza tanto la posibilidad teórica como fáctica. En este caso, como se pudo analizar el texto completo, fue posible observar que la mayoría de estos verbos modales se presentan al final del texto, cuando el autor hace su conclusión final, y donde su relación con la verdad emitida es sumamente importante por el efecto que intenta producir en el lector.

Por último, se analizó la primera sección del ensayo “By Whose Authority? Accounting for Taste in Contemporary Popular Culture” de Collins, observándose el uso de los siguientes verbos modales, tal como se observa en el cuadro y exponentes a continuación:

Cuadro 7

Análisis cuantitativo del tercer ensayo de arte

	Texto 2	Porcentajes
Total palabras	989	
Total verbos	84	100 % para este análisis
Verbos sin modalización	71	
Noción de expectativa sin verbo modal		
Verbos modales en total	13	15.47
Verbos modales en detalle		
Obligación MUST	3	3.57
Condicional WOULD	1	1.19
Certeza futura WILL	2	2.38
Posibilidad CAN	3	3.57
Posibilidad COULD		
Posibilidad MAY	2	2.38
Posibilidad MIGHT		
Expectativa SHOULD	1	1.19
Recomendación SHOULD	1	1.19

- (1) If the study of popular culture is going to escape from the clutches of its own mythology, it must recognize that its critical object has changed and cannot be adequately accounted for by recycled truisms of the mass culture critique, most of which originated in the later nineteenth century.
- (2) That popular culture may have changed in form, substance, and function over the course of the past century is not always apparent in most popular culture theory – the titles, genres, and delivery systems may change, but its ‘essence’ remains the same.
- (3) This is not to suggest that ‘the popular’ is possessed of some sort of ontological status, or that we should abandon theory and get down to the ‘real stuff’ of popular texts. On the contrary, popular culture will always be a matter of differential definition, based on a wide range of critical, social, and institutional distinctions that are entirely contingent upon historical circumstances.
- (4) In order to ameliorate this uneven development, I will focus on two interconnected issues: *rearticulation* and *authority*. The various forms of rearticulation – the ways in which antecedent texts, genres, icons, and images are refashioned in contemporary ‘art’ and ‘entertainment’ – need to be

discussed in tandem with 'authority' because they destabilize not just notions of origin and provenance, but also the position from which critics can evaluate the popular.

- (5) An increasing amount of critical attention has been focused on the ways that individual subjects negotiate or manipulate the semiotic excess of day-to-day life, but the examination of that negotiation process must be tied to a reconsideration of how popular texts are also negotiating that same array of signs in ways that cannot be appreciated according to mythology of the mass culture critique.
- (6) I have argued elsewhere that in order to counteract the Baudrillardian conception of the individual as hopeless idiot wandering aimlessly in the hyperreal, shattered by the bombardment of signs, we must delineate the various strategies of bricolage employed by individual subjects; rather than formulating an elaborate post mortem on subjectivity, we would be better served by adapting the approach Carlo Ginzburg develops in *The Cheese and the Worms*, when he chronicles the range of works available to Menocchio out of which Menocchio then constructs his own cosmogony.
- (7) Adjusting for differences in semiotic environments, however, involves more than simply positing a techno-Menocchio armed with a remote control, VCR, and CD player – it should involve a concomitant re-examination of how contemporary forms of bricolage manipulate not 'raw' materials, but highly mediated, thoroughly rearticulated messages.

En este ensayo, a diferencia de los anteriores, el análisis cuantitativo muestra la misma cantidad de verbos modales que expresan posibilidad como de aquellos que expresan obligación. Ateniéndonos a Quirk et al. (1973) podemos afirmar que el autor expresa, a través de estos verbos, tanto posibilidad teórica como fáctica, aventurándose a predecir aquello que tiene la posibilidad de ocurrir (*maychange*) o que tuvo la posibilidad de ocurrir en el pasado (*mayhavechanged*). Asimismo, podríamos afirmar que el uso del negativo "*cannot*" como los verbos de obligación "*must*" y "*should*" le otorgan fortaleza a las ideas emitidas por el autor.

Conclusión

Tal como se expresó anteriormente, en este trabajo se analizaron seis textos, tres informes de coyuntura y tres ensayos de arte, con el fin de analizar la relación entre género y el uso de verbos modales, en este caso de posibilidad. Tanto en los informes de coyuntura, género del ámbito económico, como en los ensayos de arte, se observó la presencia de los verbos modales que expresan certeza futura y posibilidad, teórica y fáctica. La modalidad predominante es la epistémica, que muestra la relación del autor con el grado de verdad del contenido del texto.

Sin embargo, estos verbos modales difieren en su uso según el género. En el primer caso, se intenta describir una realidad coyuntural específica, con el mayor grado de objetividad posible, en la cual el autor parte de dicha realidad para señalar expectativas y predicciones futuras. En el segundo caso, el autor da su opinión sobre el tema de discusión del ensayo. En general, presenta sus ideas y argumentos para resaltar la veracidad de la información y la fortaleza de sus opiniones, que en algunas ocasiones se enfatizan a través del uso de verbos modales de recomendación y/u obligación.

A pesar de las limitaciones inherentes a un estudio con una acotada muestra de textos, observamos una correlación entre las características propias de cada género analizado y el uso de verbos modales. Sabemos que esta correspondencia entre elementos léxico-gramaticales y género ya ha sido analizada (Knapp & Watkins, 1994: 8; Koda, 2005: 68, entre otros). Sin embargo, nuestro objetivo es reflexionar sobre esta temática de manera tal que nos permita acompañar a nuestros estudiantes en su proceso de comprensión lectora, tanto en el desarrollo de estrategias de lectura, como en la utilización de textos más afines a sus carreras.

En este sentido, cabe destacar que en los materiales didácticos utilizados hasta el presente en esta universidad no existen textos representativos de los géneros analizados en este trabajo y que han sido sugeridos por los docentes de materias disciplinares de la universidad en encuestas realizadas como parte de la primera fase de nuestro proyecto.

Consideramos los resultados de este trabajo como insumos para una futura propuesta didáctica para los cursos de lectocomprensión de textos en inglés de la universidad, cumpliendo de esta manera con el objetivo principal del proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Bybee, J. y S. Fleischman (1995). "Modality in Grammar and Discourse. An introductory essay". En Bybee, J. & S. Fleischman (eds.) (1995): *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Coates, J. (1983). *The Semantics of the Modal Auxiliaries*. London: Croom Helm.
- Coates, J. (1995). "The Expression of Root and Epistemic Possibility in English". En Bybee, J. y S. Fleischman (eds.) (1995): *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Collins, J. (1994). "By Whose Authority? Accounting for Taste in Contemporary Popular Culture". En Crowley, D. y D. Mitchell (eds.) (1994): *Communication Theory Today*. California: Stanford University Press.
- Deloitte. Latin America Economic Outlook. November 2014. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WnYcaA6KRdsJ:https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-latin-america-economic-outlook-march-2015.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar>
- Equipo Educación y Equipo Poder Local CEDIB. Taller de Análisis de la Realidad (TAR IV). (2006) *¿Qué es y cómo se hace un análisis de coyuntura?* Cochabamba, Bolivia. Recuperado de <http://www.centrodeestudiosestrategicos-cep-panama.org/files/Qu%C3%A9%20es%20y%20c%C3%B3mo%20se%20hace%20An%C3%A1lisis%20de%20Coyuntura%20-%20CEDIB%20-%2029%20p..pdf>.
- Greenberg, C. (1948). "The Crisis of the Easel Picture".
- Habermas, J. (1980). "Modernity – An Incomplete Project". En Foster, H. (ed.) (1983): *The Anti-Aesthetic. Essays on Postmodern Culture*. Washington: Bay Press.
- International Monetary Fund. (2017) *World Economic Outlook. Gaining Momentum?* November 2017. Recuperado de

<http://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2017/04/04/world-economic-outlook-april-2017>

Knapp, P., & Watkins, M. (1994). *Context, text, grammar*. NSW: Broadway Text Productions.

Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading, A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press

Lyons, J. (1977). *Semantics*, vol.2. Cambridge: Cambridge University Press.

Quirk, R. y S. Greenbaum (1973). *A University Grammar of English*. Hong Kong: Longman.

Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech y J. Svartvik (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman.

United Nations (2013) *World Economic Situation and Prospects*. Recuperado de www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/wesp_archive/2013wesp.pdf

HACIA UNA DIDÁCTICA DEL PLURILINGÜISMO EN CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD

PONCE DE LEÓN, Mónica Eugenia

CABRERA, Lucila María

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán

Eje temático: Prácticas docentes y profesionales

meponcedeleon@gmail.com

lucilamariacabrera@gmail.com

Eje temático: Prácticas docentes y profesionales

Resumen:

Desde una perspectiva sociodidáctica, nos proponemos plantear reflexiones acerca del lugar que ocupa el plurilingüismo en las prácticas pedagógicas en los cursos de lenguas extranjeras (LE) en la universidad. Nos centraremos particularmente, en los cursos de lengua de la formación de Profesores de Francés y en los de lecto-comprensión destinados a estudiantes de la carrera de Licenciatura en Artes Plásticas de la facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán. Cabe señalar, que tanto las nociones y las conclusiones que desarrollaremos en esta comunicación son el resultado de investigaciones que llevamos a cabo en el marco del Master 2 - investigación en Didáctica de las lenguas y las culturas en Francés Lengua Extranjera, realizado en la universidad Jean Monnet de Saint-Étienne, Francia, entre 2015 y 2016. La perspectiva sociodidáctica que se define en la intersección entre la didáctica de las lenguas y la sociolingüística, constituye el marco de nuestras investigaciones, desde el cual encaramos el aprendizaje de lenguas como una modalidad de apropiación, estrechamente ligada a otros aprendizajes y a las interacciones que los sujetos desarrollan con otros usos sociales: los de la institución educativa y los del medio social. Partimos de la premisa que los actores de toda situación de enseñanza-aprendizaje son sujetos socialmente situados, que poseen en menor o mayor grado la experiencia de varias lenguas y de varias culturas.

Palabras clave: lengua/cultura – plurilingüismo – sociodidáctica

Marco teórico

Necesitaremos definir primeramente, algunas nociones clave para nuestro trabajo. Nos referimos a los conceptos de sociodidáctica y de plurilingüismo, desde los cuales analizaremos y describiremos nuestras prácticas.

La perspectiva sociodidáctica, que se define en la intersección entre la didáctica de las lenguas y la sociolingüística, permite abordar el aprendizaje de lenguas como una modalidad de apropiación estrechamente ligada a otros aprendizajes y a las interacciones que los sujetos desarrollan con otros usos sociales: los de la institución educativa y los del medio social. Según Blanchet y Rispail, esta perspectiva “nace del encuentro entre didáctica de las lenguas y sociolingüística, presentándose [...] como disciplinas indisociables, para quienes se interesen a la vida de las lenguas y en particular, a su transmisión escolar” (Rispail, Blanchet, 2011: 66).

En nuestro contexto de enseñanza de lenguas, esto implica decir que nuestros estudiantes universitarios, son sujetos socialmente situados, que poseen en menor o mayor grado la experiencia de varias lenguas y de varias culturas. En este sentido, la heterogeneidad de situaciones, se considera fundamental, por cuanto los actores sociales se apropian de experiencias lingüísticas y didácticas inscriptas en una experiencia social más amplia. Desde este ángulo, podemos decir que toda investigación sociodidáctica comienza por el estudio de la especificidad del contexto. A partir de estas premisas, construimos nuestra problemática:

¿Cómo abordamos los contenidos que ofrecen los dispositivos de enseñanza de lengua extranjera que presentan situaciones a menudo, alejadas de las realidades de nuestros estudiantes?

¿Qué lengua enseñamos?

¿Desde qué perspectiva concebimos su enseñanza?

¿Cómo conciliamos los principios de pluralidad lingüística con la enseñanza de la lengua, en nuestras clases de LE, en nuestro caso el francés?

¿De qué manera introducimos el principio de variación, inherente al uso de cualquier lengua y a menudo, relegado en los materiales pedagógicos disponibles?

Por cierto, el enfoque sociodidáctico cuestiona todo tipo de práctica pedagógica unificadora, con propósito universal para proponer en cambio, la apertura al encuentro de las culturas, como un aspecto indisociable del encuentro de las lenguas. Esta perspectiva busca asimismo, la articulación de la variedad de contextos con los aspectos institucionales, socioculturales y políticos de las situaciones de enseñanza/aprendizaje.

Para referirnos al concepto de plurilingüismo, tomamos a Castellotti y Moore (2011:243), quienes definen la noción de competencia plurilingüe y pluricultural, a partir de Coste, Moore, Zarate (2009), como “la capacidad que posee un locutor para interactuar lingüística y culturalmente; aquel individuo que maneja en diversos grados varias lenguas y tiene, en diversos grados, la experiencia de varias culturas”. Esto no implica superposición ni tampoco yuxtaposición de competencias distintas, sino más bien, la existencia de una competencia plural, compleja y heterogénea, que incluye competencias singulares, incluso parciales. La competencia plurilingüe y pluricultural, involucra al mismo tiempo, las lenguas y su diversidad de variedades, en grados y modalidades diferentes, según los diferentes contextos en que esta se desarrolla. Se trata de una competencia heterogénea, evolutiva, cambiante e inestable que permite a un actor social, poder asociar, confrontar, articular experiencias diversas de la pluralidad lingüística y cultural para transformarlas en competencia (cf. Glossaire Agence Universitaire Francophone).

En base a estas precisiones, consideramos necesario erradicar algunos preconceptos anclados en las clases de lengua extranjera. En primer lugar, la existencia de una representación generalizada sobre nuestras clases como contextos monolingües y sobre nuestros alumnos como individuos monolingües, soslayando variedades en la lengua materna (LM) y competencias parciales en otras lenguas extranjeras (LE). En segundo lugar, la vigencia de un concepto de plurilingüismo arraigado al dominio acabado y no parcial, evolutivo, inestable, de dos o más lenguas. Por ello, creemos que es fundamental, sustituir las prácticas de enseñanza/aprendizaje en las que la lengua se presenta como un sistema autónomo y descontextualizado, por prácticas enfocadas en el aprendizaje desde la pluralidad.

Una vez desarrollados los conceptos que consideramos pertinentes, para referir a nuestras prácticas en la universidad, pasaremos a describir situaciones de plurilingüismo en el marco de los cursos de francés de la Facultad de Artes y del profesorado de Francés de la Facultad de Filosofía y Letras.

El curso de francés de la Licenciatura en Artes Plásticas de la UNT

En la currícula de esta formación, el curso de francés está incorporado en segundo año, con una carga horaria de tres horas semanales, distribuidas en dos días. El público de nuestra clase está compuesto por estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas y de Danza Contemporánea. Los objetivos académicos propuestos para este curso, apuntan al desarrollo de la competencia textual del lector, a través de la lectura de diversos escritos sociales en francés con la intención de despertar en el estudiante,

la capacidad creativa del lenguaje verbal y plástico, a través de la articulación entre los saberes disciplinares y lecturas en lengua extranjera.

Teniendo en cuenta el marco teórico desarrollado, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué lenguas participan en nuestras prácticas? ¿Solo la lengua materna y el francés lengua extranjera (FLE)? ¿Qué lugar ocupan las otras LE en la clase? ¿Podemos hablar de presencia de plurilingüismo y de pluriculturalismo?

Para responder a estos interrogantes, recurrimos a algunos datos obtenidos de los análisis realizados en el marco de la tesis de Master, con respecto a los conocimientos de lenguas extranjeras de los estudiantes, a sus preferencias de lectura, a los soportes de lectura entre otros, con el fin de describir el contexto sociolingüístico en el que se llevan a cabo nuestras prácticas de enseñanza/aprendizaje.

Los resultados ponen de manifiesto la diversidad lingüística y cultural de nuestros estudiantes e indican la presencia de una competencia plurilingüe y pluricultural. Es por ello que, en el aula, buscamos diseñar actividades que den lugar a reflexiones sobre las variedades lingüísticas y culturales. Partimos de la lectura de textos de especialidad en francés, del reconocimiento del género y de los elementos constitutivos de la superficie textual, que actúan como disparadores que permiten sacar a la luz los saberes de los estudiantes.

A modo de ejemplo, podemos citar uno de los trabajos que se realiza a fines del cursado, como última instancia de evaluación. Como primer paso, se propone la lectura de un texto en francés, cuyo tema central es la exposición de grafitis de un artista norteamericano, en una galería de París. Las obras reflejan distintas situaciones problemáticas propias de la socio-cultura del artista. Luego, se desarrollan las consignas para trabajar la comprensión del texto; en la instancia siguiente, se solicita a los estudiantes, la realización de una producción artística contextualizada referente al tema tratado, es decir, los estudiantes deben plasmar en su obra, las problemáticas sociales de nuestro medio. Finalmente, exponen oralmente el trabajo realizado, por un lado, socializan los resultados obtenidos de la búsqueda de informaciones respecto al grafiti y, por otro lado, cada uno presenta su obra dando cuenta del proceso de realización de la misma.

Ahora bien, en este contexto de la clase, ¿cómo se desarrolla la competencia plurilingüe y pluricultural? En el ejemplo citado, vemos que el estudiante, para construir el sentido y luego realizar su producción, tuvo que pasar por un proceso que lo llevó a tener en cuenta otros aspectos, más allá de los lingüísticos, tales como:

- tener en cuenta las realidades de otra sociedad como la de Estados Unidos, plasmadas en los grafitis presentes en el texto, para luego reflexionar sobre la propia realidad;
- entrar en contacto con la trayectoria pictórica del artista,
- acceder a conocimientos vinculados estrechamente con la disciplina, como por ejemplo a modalidades de exposición poco frecuentes en nuestro ámbito (Exposición de grafitis en una galería de París).

En cuanto a la producción artística, los estudiantes dieron cuenta de la intervención de sus competencias plurilingües y pluriculturales. Por ejemplo, algunos estudiantes recurrieron a otra lengua extranjera para crear sus grafitis, como así también, algunos privilegiaron problemáticas universales, tales como el cuidado del planeta.

El curso de lengua francesa en el profesorado y la licenciatura en francés

Tomar conciencia de la pluralidad lingüística en las clases de tercer año de la formación inicial en francés (profesorado y licenciatura), nos ha permitido interpelar representaciones relacionadas con la lengua materna y con la lengua objeto de estudio. Abordar el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde su complejidad, nos ha llevado a preguntarnos sobre la relación que los docentes de LE desarrollamos

respecto de la/s lengua/s de nuestros alumnos, de la lengua cultura que enseñamos y fundamentalmente, respecto de la perspectiva teórica y metodológica que adoptamos para nuestras prácticas. Según Blanchet, “plantear a una cultura o a una lengua como un conjunto heterogéneo, no uniforme, preguntarse sobre qué es la lengua y cultura francesa, cómo existe y de qué componentes y diversos (a veces contradictorios y antagónicos), está hecha, implica acercarse al Otro” (Blanchet 1998: 76).

La problemática que planteamos, se construye a nuestro entender, en función de dos vertientes. Por un lado, nos preguntamos cómo reconocer el plurilingüismo en nuestras clases y por el otro, cómo reproducir la diversidad, lo cual, es una tarea compleja. Por cierto, nada se compara con la posibilidad de aprender la lengua, en un contexto de inmersión en el cual se presenta una necesidad real de comunicar. Por lo general, el docente que enseña una lengua en contexto alejado de su ámbito natural de uso – como es nuestro caso -, desarrolla apego a la norma y a las descripciones lingüísticas; recurre a manuales y a modelos que le aportan seguridad frente a sí mismo y le brindan una referencia segura en el contexto de sus prácticas de clase. En el contexto de la formación de formadores, se torna indispensable hacer reflexionar sobre la lengua que se aprende y que luego se enseñará. Creemos que, tomar conciencia del plurilingüismo de nuestras clases, es el punto de partida para un cambio de perspectiva didáctica que tome en cuenta las características de las situaciones y de los contextos en los cuales interviene.

¿Quiénes son nuestros alumnos de la carrera de Francés? Por lo general, los grupos que cursan el tercer año, no son numerosos, aunque podemos decir que la heterogeneidad en estas clases se presenta en diferentes niveles: en primer lugar, en función de los objetivos de formación: ser profesor o licenciado. Un perfil sociolingüístico es también indicador de diversidad: se trata de individuos socializados y expuestos a diversas lenguas y variedades de lengua a lo largo de la vida, en virtud de las interacciones cotidianas, de intereses individuales y de su elección profesional. Son sujetos capaces de reconocer las reglas de utilización de la lengua según los diversos contextos: el entorno familiar, el círculo de amigos, el contexto educativo/universitario, las reglas del oral y del escrito. Pueden distinguir en su LM, los distintos registros: el de la ciudad (y las variedades relacionadas con los distintos sectores profesionales y sociales), el acento de la periferia y el rural. Retomando a Daniel Coste (2010:144-146) podemos afirmar que el plurilingüismo de este grupo es progresivo y evolutivo (en relación a su desarrollo), escolar o académico (en función de su origen), circunscripto (a este grupo de alumnos en particular), de lenguas centrales (en función de las lenguas que se encuentran en contacto: español- francés - inglés).

Una descripción del paisaje lingüístico de las clases según el modelo ecolingüístico de Louis- Jean Calvet (1999), la lengua súper central es el español (la utilizada para todas las interacciones); el acento es el de la región del NOA; son individuos capaces de distinguir distintos acentos del español de distintas regiones del país y de Latinoamérica. En el contexto de la formación en francés en la universidad, los estudiantes deben realizar dos cursos anuales de inglés. Muchos de ellos ingresan con un nivel básico de este idioma, logrado durante la escolaridad primaria y/o secundaria. El interés por las lenguas extranjeras se manifiesta en algunos casos, a través del estudio en el nivel no formal, de otras lenguas tales como el chino, el portugués o el coreano en los cursos de extensión brindados por la facultad o por institutos privados.

Nos preguntamos entonces, ¿cómo reproducir la diversidad en las prácticas?

En cuanto a los materiales pedagógicos escritos, en las clases del profesorado, el objetivo principal es alejarnos de manuales y libros de texto usuales en las clases de LE, para proponer en su reemplazo, selecciones de documentos auténticos tomados de la prensa regional y nacional de Francia o de Québec, que reflejen particularidades de la lengua o de la cultura en diversos contextos. La lectura de diarios quebequenses,

por ejemplo, abre un espacio para la reflexión sobre géneros textuales o sobre el formato típico de algunos diarios quebequenses, diferentes a los franceses o a los de nuestro país. La lectura nos ha permitido disparar el debate sobre la coyuntura sociopolítica del francés en el territorio canadiense, conocer particularidades de la variedad del francés hablado en Québec, analizar el léxico, investigar los americanismos y la construcción de palabras, adentrarnos en cuestiones culturales tales como la situación de comunidades autóctonas de Québec.

Las actividades propuestas a partir de documentos audiovisuales franceses: spots publicitarios, *microtrottoirs* (entrevistas en la calle), flashes informativos, debates televisivos, nos permiten sensibilizar a la clase, identificar los diferentes registros de lengua, detectar la fuerte presencia del francés parisino en el habla de periodistas y conductores televisivos, percibir la ausencia de los acentos regionales en la radio o la televisión. A través de estas prácticas, el alumno logra realizar una reflexión sociolingüística que implica identificar representaciones relacionadas con el prestigio de ciertas variedades lingüísticas en relación a otras y al mismo tiempo, cuestionar conceptos de uso cotidiano en el aula de LE, tales como los de “lengua estándar” o de “hablante nativo”.

Conclusiones

Para concluir, consideramos que la clase de lengua extranjera debe generar espacios que permitan al estudiante reflexionar sobre la necesidad de desarrollar una conciencia plurilingüe y pluricultural, no solo para resolver situaciones inherentes a la clase de lengua sino también, para apropiarse de nuevas experiencias que darán lugar a la formación de nuevas competencias para su vida profesional.

En tanto docentes de lenguas extranjeras, estamos convencidas que en nuestras prácticas, debemos apuntar al desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural, traducidas en capacidades tales como:

- articular experiencias diversas de la pluralidad para transformarlas en competencias;
- poner en práctica una actitud reflexiva con respecto a las experiencias y a los saberes propios;
- adoptar un espíritu crítico y receptivo ante las interacciones exolingües (entre interlocutores que no comparten los mismos repertorios lingüísticos y culturales);
- tomar conciencia de los factores de diversidad y cuestionar representaciones en el contexto del aula.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCHET, Philippe. 1998. *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. SPILL 23. Louvain- La Neuve : Peeters.

BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH RAHAL S. 2009. « Pourquoi s'interroger sur le contexte en didactique des langues » in *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

BLANCHET P.; CHARDENET P. (coord.). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

BLANCHET P. 2012. « L'identification des langues : une question clé pour une politique scientifique et linguistique efficiente ». *Modèles linguistiques 66* : Langues et cultures régionales de France : Béarn et Gascogne. (article en ligne).

CASTELLOTTI V. ; MOORE D. 2011. "La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept » in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

COSTE D.; MOORE D.; ZARATE G. 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil d'Europe, Division des politiques linguistiques.

RISPAIL M.; BLANCHET P. 2011. « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

Sitografía:

Agence universitaire
<https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique>

francophone:

IMPACTO DE ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN PRIMER AÑO DE INGLÉS

Beltramino, Andrea

Falcon, Javier

Herbel, Ana Luz

Facultad de Lenguas. U.N.C.

Eje temático: Lingüística: comunicación / traducción

Resumen

En el contexto de la problemática de la adquisición de vocabulario es pertinente preguntarse si no existen rutas metodológicas factibles de ser aplicadas sistemáticamente en el aula para mejorar el léxico. Más específicamente, este proyecto pretende demostrar que los alumnos entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje mejorarán su competencia léxica, la cual reflejará la incorporación del vocabulario específico de las unidades temáticas enseñadas en clase. Partiendo de la hipótesis que los alumnos que reciban instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje demostrarán una capacidad léxica más rica y específica en el empleo de nuevos vocablos, se plantea como objetivo general verificar si la instrucción sistemática en el uso de estrategias de aprendizaje facilita la adquisición de vocabulario. El estudio es de corte cuasi experimental y las variables que se examinarán son la instrucción en las estrategias de aprendizaje de vocabulario seleccionadas para la ocasión (variable independiente) y la mejora en la capacidad léxica de los estudiantes (variable dependiente). La propuesta es repasar el trabajo realizado por el equipo y compartir las conclusiones a las que se arribó.

Palabras claves: adquisición de vocabulario – estrategias – instrucción.

Introducción

Este proyecto de investigación consta de dos etapas: una primera llevada a cabo durante el año 2016 y una segunda etapa en curso. En el mismo, se pretende demostrar que el entrenamiento en el uso de estrategias de adquisición de vocabulario ayuda a aprender, afianzar e incrementar el vocabulario pertinente a las unidades temáticas desarrolladas en Lengua Inglesa I (Facultad de Lenguas, UNC) y su posterior aplicación a lo largo de su formación profesional. Está comprobado que a los alumnos de primer año les resulta problemático aprender el vocabulario nuevo y luego aplicarlo en el trabajo áulico y en las evaluaciones. Hay una tendencia a usar cierto vocabulario que no coincide con el que se ha enseñado y que, en general, comprime solo cognados de raíz latina.

En el contexto de esta problemática es pertinente preguntarse si no existen rutas metodológicas factibles de ser aplicadas sistemáticamente en el aula para mejorar el léxico. El trabajo que venimos realizando pretende demostrar que los alumnos entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje mejorarán su competencia léxica y esto se reflejará en la incorporación del vocabulario específico de las unidades temáticas enseñadas en clase.

Hipótesis

Nuestro trabajo se sustenta sobre la hipótesis que aquellos alumnos que reciban instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje demostrarán una capacidad léxica más rica y específica en el empleo de nuevos vocablos.

Objetivos

El objetivo general es verificar si la instrucción sistemática en el uso de estrategias de aprendizaje facilita la adquisición de vocabulario. Los objetivos específicos son a) demostrar la utilidad del entrenamiento en el uso de estrategias; b) promover la enseñanza sistematizada de estrategias en el aula; c) promover el desarrollo de la cognición para el aprendizaje de la lengua extranjera; d) promover el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo.

Selección de estrategias

El abanico de estrategias para la adquisición de vocabulario es amplio. En este proyecto en particular, en su versión 2016, elegimos trabajar con las siguientes estrategias de memoria: agrupación (*grouping*), utilización de palabras nuevas en contexto (*use of new words in context*), mapeo semántico (*semantic mapping*) y aprendizaje de grupos de palabras (*word chunks*). En el 2017, además de las estrategias de memoria utilizadas anteriormente, se plantea trabajar con las estrategias cognitivas: traducción (*translation*), análisis contrastivo (*contrastive analysis*) y análisis de expresiones (*analysis of expressions*). Estas tres se trabajarán de forma conjunta ya que, en una etapa inicial de la carrera, los alumnos tienden a transferir literalmente expresiones de su lengua madre a la lengua meta lo cual puede resultar en falsos cognados, traducciones literales, problemas gramaticales, entre otros. Todas estas estrategias seleccionadas pertenecen a las denominadas “*estrategias directas de utilización de la lengua*” (Oxford, 1990).

Materiales e instrumentos

Los materiales e instrumentos utilizados en este estudio fueron: a) encuesta realizada a los alumnos de dos de las comisiones de Lengua Inglesa I - Cátedra A, b) una pre prueba escrita para determinar el desempeño de cada grupo antes del entrenamiento, c) material de entrenamiento para el grupo experimental, y d) una pos prueba escrita para determinar si el entrenamiento que recibió el grupo experimental produjo los efectos esperados. Con respecto a las pruebas, se trabajó con párrafos escritos por los participantes con una extensión aproximada de doscientas palabras. Se trabaja con dos grupos: uno experimental, que recibe instrucción explícita en el uso de las estrategias seleccionadas para este estudio, y otro de control, que no recibe tal instrucción. Cada grupo está conformado por alumnos inscriptos en Lengua Inglesa I - Cátedra A, que cursan en dos de las comisiones del turno mañana.

Diseño metodológico

Durante el año 2016 se realizó una pre prueba y una pos prueba. Ésta arrojó los siguientes datos: en el grupo experimental (D), la mayoría tiene especificidad y riqueza léxica, se observa el uso de sinonimia y de antonimia, escaso uso de frases adverbiales y de expresiones idiomáticas. En su mayoría no se hallaron cognados de raíz latina y sí se observa un correcto uso de colocaciones y grupos de palabras. Por el contrario, en el grupo control (C) se observa cierta riqueza léxica pero en bajo nivel, no se identifican usos de sinonimia ni de antonimia en la mayoría de los casos. Tampoco hay un número significativo de frases adverbiales, de expresiones idiomáticas ni de colocaciones o grupos de palabras. Se observa, en la mayoría de los casos, el uso de cognados de raíz latina.

Tomando estos resultados de la pos prueba 2016 como resultados positivos que refuerzan nuestra hipótesis, decidimos continuar con la misma línea de investigación en el 2017. Al proyecto 2016 le hemos agregado tres estrategias: traducción (*translation*), análisis contrastivo (*contrastive analysis*) y análisis de expresiones

(*analysis of expressions*), que a nuestro entender le serán de ayuda al alumno en su desarrollo académico.

En esta etapa 2017, con el fin de controlar la posible influencia de variables externas, se realizó una breve encuesta para recabar algunos datos que revelen si hubo entrenamiento previo en el uso de estrategias como así también otros datos a los fines de clasificar las muestras. El número de encuestados en 2017 fue de 114 alumnos, 47 en el grupo de control (C) y 67 en el grupo experimental (D). Los datos más relevantes son los siguientes: el 66% de los encuestados no recibió instrucción explícita sobre estrategias de aprendizaje y el 80% está cursando por primera vez la asignatura.

El análisis de las pre pruebas de ambos grupos (experimental y control) arroja los siguientes datos: poca riqueza léxica y de vocabulario específico, y gran número de repeticiones. No se observa uso de sinonimia y antonimia en la mayoría de los casos. Se observa escaso uso de frases idiomáticas y frases verbales; sin embargo, abunda el correcto uso de colocaciones y grupos de palabras. Se hallaron repetidas instancias de cognados de raíz latina (*appropriate, located, enter, invite, private, library*). Cabe destacar que la forma en que se formularon las ideas, en su mayoría, corresponde a una traducción literal del español, por ejemplo "*the most part of my time*" (la mayor parte de mi tiempo, en español). Y en su mayoría, como se esperaba, los escritos no siguen el formato de párrafo esperado en la lengua inglesa ya que aún no recibieron entrenamiento específico.

Considerando la pre prueba 2017 y la pos prueba parcial 2017, podemos decir que hubo un avance. Decimos pos prueba parcial ya que el proyecto está en curso y solo podemos aproximarnos a un resultado parcial a esta altura de la investigación.

Durante los primeros cuatro meses de clase, se presentaron tres estrategias de memoria: agrupación, mapeo semántico y grupos de palabras, y se trabajó activamente con estas. A fines de analizar si las estrategias ya presentadas han tenido impacto en el desempeño de los alumnos, se decide analizar la sección de escritura del primer examen parcial en el grupo experimental que consistió en un párrafo de 200 palabras sobre uno de los temas tratados en clase. Dicho análisis arroja datos parciales ya que es una aproximación a la evaluación final. Los datos son los siguientes: un incremento en la densidad terminológica y riqueza de vocabulario relacionado a las áreas temáticas desarrolladas, mayor empleo de sinonimia, leve disminución de repeticiones y mejoría en cuanto al uso correcto de colocaciones y grupos de palabras, pero aún se observa un uso considerable de cognados de raíz latina y traducción literal de estructuras y frases del español al inglés (*publice, mantain consecuencias, dependency, commite*). Consideramos que las estrategias de memoria que han sido trabajadas tienen impacto en cuanto a la adquisición de vocabulario específico, pero no han logrado aportes en cuanto al uso de cognados de raíz latina y traducción literal de estructuras españolas al inglés. Consideramos que las estrategias cognitivas con las que se trabajarán en esta segunda etapa del año aportarán y brindarán herramientas a los alumnos para poder generar un análisis de las ideas en la lengua materna y una correcta traducción hacia el segundo idioma.

Cabe destacar que durante la evaluación parcial de la asignatura hemos decidido pedirles a los alumnos que en caso de haber utilizado alguna estrategia de pre escritura la presentarán junto a su parcial. Lo que la mayoría realizó fue una aproximación al mapeo semántico.

Conclusión

Se observa que el análisis de todos los elementos recolectados en el año 2016 (encuestas, pre pruebas y pos pruebas) arrojó los siguientes datos: en el grupo

experimental (D), la mayoría tiene especificidad y riqueza léxica, se observa el uso de sinonimia y de antonimia. Es de destacar el escaso uso de frases adverbiales y de expresiones idiomáticas. A grandes rasgos no se hallaron cognados de raíz latina y sí se observa el correcto uso de colocaciones y grupos de palabras (chunks). Por el contrario, en el grupo control (C) se observa una cierta riqueza léxica pero en bajo nivel, no se identifican usos de sinonimia ni de antonimia en la mayoría de los casos. Tampoco hay un número significativo de frases adverbiales, de expresiones idiomáticas ni de colocaciones o grupos de palabras. Se observa en la mayoría de los casos el uso de cognados de raíz latina. Lo antes expuesto nos permite concluir que el entrenamiento sistemático en estrategias de adquisición de vocabulario redundante en beneficio para el alumno, le facilita la adquisición de nuevo léxico y su posterior utilización en contextos adecuados. Si bien el trayecto hacia la construcción de la autonomía es largo, este es un inicio, un comienzo hacia esa meta y es por ello que decidimos continuar la misma línea de investigación durante el año 2017 pero sumando nuevas estrategias que contribuirán a la construcción de la autonomía del alumno.

Referencias bibliográficas

- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston Newbury House.
- Schander, C. (2016) El impacto del uso de estrategias de aprendizaje directas en la adquisición y el afianzamiento del léxico en los alumnos de primer año de las carreras de Inglés en la Facultad de Lenguas. Subsidio/aval SeCyT UNC, Res. N° 315/2014 y Res. Rectoral N° 470/2015.
- Schander, C. (2017) El impacto del uso de estrategias de aprendizaje directas en la adquisición y el afianzamiento del léxico en los alumnos de primer año de las carreras de Inglés en la Facultad de Lenguas. Subsidio/aval SeCyT UNC, Res. N° 315/2014 y Res. Rectoral N° 470/2015.

INGLÉS INSTRUMENTAL EN I.E.S. DEL VALLE CENTRAL DE CATAMARCA: ALGUNAS CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS

CORONEL, Rafael Edgardo

Seminario de Inglés Técnico y Científico, Departamento de Inglés, Facultad de Humanidades, UNCa. profrafacoronel@gmail.com

OVEJERO, Karina V.

Inglés Técnico, Profesorado en Física, I.E.S. Estanislao Maldones, Piedra Blanca. karivanesa25@gmail.com

Eje Temático: Prácticas docentes y profesionales.

El permanente incremento en la oferta académica y de formación profesional de los Institutos de Enseñanza Superior (I.E.S.) en la provincia de Catamarca, resulta propicio para el desarrollo de espacios para el dictado del Inglés Instrumental, una especialidad del Inglés con Fines Específicos. En general, el diseño de estos cursos responde a diferentes criterios, de acuerdo con un número de variables relevantes. Si bien la literatura en el área describe las características principales de la enseñanza del Inglés Instrumental en nuestro contexto, y aunque la tendencia generalizada parece estar inclinada mayormente por la preferencia hacia el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas por sobre otras, cada espacio curricular presenta particularidades propias de cada caso. El objetivo principal de este estudio es realizar un relevamiento exploratorio con el fin de determinar esas particularidades, especialmente los aspectos pedagógicos y metodológicos en el dictado de estos cursos. Para ello, y en función del marco teórico provisto por la bibliografía disponible, se aplican diferentes instrumentos para la recolección de información a un número de docentes del área en distintos I.E.S. del Valle Central. El análisis de los resultados permite comprender mejor la situación actual de la asignatura en la enseñanza superior terciaria en nuestro medio.

Palabras clave: I.E.S. – Inglés Instrumental – metodología – pedagogía

Introducción

El permanente incremento en la oferta académica y de formación profesional de los Institutos de Enseñanza Superior (I.E.S.) en la provincia de Catamarca, resulta propicio para el desarrollo de espacios para el dictado del Inglés Instrumental, una especialidad del Inglés con Fines Específicos. En general, el diseño de estos cursos responde a diferentes criterios, de acuerdo con un número de variables relevantes. Si bien la literatura en el área describe las características principales de la enseñanza del Inglés Instrumental en nuestro contexto, y aunque la tendencia generalizada parece estar inclinada mayormente por la preferencia hacia el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas por sobre otras, cada espacio curricular presenta particularidades propias de cada caso.

En virtud de ello, a partir del trabajo realizado en la cátedra “Seminario de Inglés Técnico y Científico” del Departamento de Inglés, Facultad de Humanidades, UNCa, se decidió realizar un relevamiento exploratorio con el fin de determinar las particularidades antes mencionadas, especialmente los aspectos pedagógicos y metodológicos en el dictado de aquellos cursos. Para ello, y en función del marco teórico provisto por la bibliografía disponible, se realizó una encuesta semiestructurada para la recolección de información con un número de docentes del área en distintos I.E.S. del Valle Central. El objetivo principal de este trabajo es socializar los resultados

obtenidos a partir de dicho relevamiento, los cuales permitirán lograr una mejor comprensión de la situación actual de la asignatura en la enseñanza superior terciaria en nuestro medio.

Contexto y condiciones

La provincia de Catamarca cuenta con un total de 23 institutos de educación superior, de los cuales 9 son gestionados de forma privada. Entre todos, la oferta académica supera la cantidad de 50 carreras, entre tecnicaturas y profesorados, y abarcan áreas de estudio de la salud, las ciencias humanas y sociales, las ciencias duras, el turismo, etc. De acuerdo con lo establecido en el sitio WEB de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Catamarca, la educación superior a través de los institutos de educación superior tiene como función:

- a) Contribuir a la preservación de la cultura local, regional y nacional, promoviendo la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas.
- b) Desarrollar las actitudes y valores que requiere las formaciones de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida.
- c) Consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.
- d) Función de formación Básica que posibilite el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional
- e) Función de capacitación, perfeccionamiento y actualización destinada a la formación continua.
- f) Función de promoción y desarrollo de generación del conocimiento a través de los procesos científicos de investigación educativa.

(<https://des-cat.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>)

Sin dudas, uno de los mayores retos y, al mismo tiempo, uno de los mayores logros de los IES en la provincia es el de brindar una variedad de posibilidades para la formación superior profesional, científica y técnica de sus ciudadanos en espacios inclusivos, que se hallen insertos en las comunidades en las que se encuentran y que respondan a las demandas de esos lugares, no siempre cercanos a los grandes centros urbanos, lo que conlleva más de un beneficio para las localidades alcanzadas y sus áreas de influencia.

El Valle Central de la provincia incluye los departamentos Capital, Valle Viejo, Capayán y Fray Mamerto Esquiú. Dentro de la oferta académica que brindan los IES en la zona, aproximadamente 30 carreras distribuidas en 14 institutos incluyen alguna forma de Inglés Instrumental en sus diseños curriculares. Distintas denominaciones hacen referencia a estos espacios: Inglés, Inglés Técnico, Inglés con Fines Específicos, Idioma Moderno, etc. Tal como se indica anteriormente, el Inglés Instrumental es una especialidad del Inglés con Fines Específicos (ESP, por sus siglas en inglés). Este se encuentra directamente vinculado con la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (L2), donde el objetivo principal del estudiante es el empleo de esa L2 en un dominio o campo particular. Una característica distintiva de los cursos de ESP es que su contenido y objetivos se orientan a las necesidades específicas de los estudiantes. Por lo tanto, éstos se focalizan en el vocabulario, las habilidades lingüísticas y los géneros textuales de L2 que resultan apropiados para el desarrollo de aquellas actividades específicas que los alumnos necesitan llevar a cabo.

El Inglés con Fines Académicos (EAP, por sus siglas en inglés) es una de las ramas más significativas del Inglés con Fines Específicos, posiblemente la más consolidada en términos de investigación y desarrollo y que ha logrado mayor expansión en los últimos tiempos (por ejemplo Dudley-Evans y St John, 1998; Hyland y Shaw, 2016). En

términos generales, EAP tiene por objetos la investigación y la instrucción lingüística centradas en las necesidades y prácticas comunicativas de aquellos que trabajan y/o estudian en contextos académicos. De esta forma,

incluye una serie de actividades, desde el diseño de materiales a la descripción del discurso de las defensas doctorales y, mientras que a menudo se lo caracteriza como una cuestión de índole práctica, va más allá de la preparación de estudiantes para estudiar en inglés hasta la comprensión de los tipos de conocimientos en la academia. EAP es, entonces, una rama de la lingüística aplicada, que consiste en un importante conjunto de investigaciones sobre la enseñanza y la evaluación, descripciones de estructuras lingüísticas y discursivas de los textos académicos y el análisis de las prácticas textuales académicas. (Hyland y Shaw, 2016: 1)

De esta manera, el Inglés con Fines Académicos se presenta como el marco más adecuado para la enseñanza de una L2 en el ámbito de la educación superior, donde las necesidades de los alumnos sirven para establecer cuáles habilidades lingüísticas serán requeridas para alcanzar los objetivos particulares de cada carrera. Dependiendo de dónde se encuentra el contexto académico particular, algunas variables básicas vinculadas con la lengua empleada como medio de instrucción y la selección de habilidades a desarrollar serán decisivas a la hora de caracterizar dichos cursos. En este sentido, existe un acuerdo generalizado y aceptado internacionalmente sobre las características de los cursos de EAP en América Latina, donde la lengua nativa suele emplearse como medio de instrucción y las habilidades lingüísticas que se trabajan suelen ser las de lectura y a veces también de escritura (Dudley-Evans y St John, 1998: 35; Salager-Meyer, Llopis de Segura, de Castro Guerra Ramos, 2016: 116-18).

Metodología

Tal como se menciona anteriormente, el presente trabajo surge a partir de un relevamiento realizado con docentes del área de Inglés Instrumental en el Valle Central de la provincia de Catamarca. La decisión de acotar el estudio a esta zona se basó en diferentes motivos, a saber:

- se trata de un estudio exploratorio, por lo que no se justificó la necesidad de abarcar la totalidad de la provincia;
- el Valle Central concentra la mayor cantidad de institutos de educación superior, tanto de gestión pública como privada;
- la cercanía a los institutos y su ubicación en el área de influencia del Gran Catamarca permitiría realizar indagaciones con docentes que tienen movilidad permanente en diferentes instituciones, pueden tener contacto entre sí y permanecen relativamente cerca de lugares que facilitarían el potencial acceso a actualización y formación docente específica, etc;
- la disponibilidad de información básica tanto en las instituciones mismas como en medios virtuales; y
- el contacto más o menos frecuente con los docentes encuestados.

De esta manera, se elaboró una encuesta semiestructurada cuyo diseño sigue los lineamientos generales sugeridos por Horsella y Llopis de Segura (2003) y Salager-Meyer, et al (2016). El instrumento incluyó un total de 24 preguntas que intentaron cubrir diferentes temáticas de interés en el área de enseñanza de EAP, entre otras el contexto de enseñanza, el empleo de recursos materiales, el nivel de lengua y usos de L2 esperados, las habilidades lingüísticas a desarrollar, los problemas más frecuentes detectados, la formación específica de los docentes, etc. Esta encuesta fue enviada a diferentes practicantes con funciones en estos institutos, y de ellos un total de 10

encuestados realizó la devolución correspondiente. Consideramos que este número es representativo y confiable para los objetivos de nuestro estudio.

Resultados

La primera parte de la encuesta trabajó sobre la caracterización del contexto de la enseñanza, sus particularidades generales y objetivos, aspectos fundamentales que deben ser determinados para poder situarnos correctamente en el marco de la práctica del Inglés Instrumental en los IES del Valle Central. En este sentido, los docentes encuestados describen una serie de variables en los diseños de los cursos en términos de duración, el momento del dictado y las cargas horarias. La tabla N°1 resume estos datos de la siguiente manera:

Carrera	Año	cuatrimestre	hs semana	Cursos ant./post.
Tecnicatura en Enfermería, IES Corpacci, Capayán	3ro	1ro	6 hs cátedra	No
Tecnicatura en Enfermería, IES N. Kirchner, Capital	3ro	1ro	4 hs cátedra	No
Prof. en Biología, Prof. en Física, IES Maldones, FME	3ro	1ro	4 hs cátedra	No
Prof. en Artes Musicales, Prof. en Danzas, Inst. Rubinstein, Capital	4to	2do	4 hs cátedra	No
Tecnicatura Superior en Turismo Tecnicatura Superior en Administración de Empresas de Alojamiento y Gastronomía, IES Chavarría, Capital	1ro	anual	5 hs 3 hs	No
Tecnicatura en Gestión Socio-Cultural, ISAC, Capital	3er	anual	3 hs	No
Tecnicatura en Instrumentista Quirúrgico, IES Maldones, F.M. Esquiú	1ro	2do	3 hs	No
Tecnicatura en Recursos Renovables IES N. Kirchner, Capital	1ro	anual	3 hs	No
Tecnicatura en Agronomía, Inst. FASTA, Capital	2do	2do	6 hs	No
Tecnicatura Superior en Análisis Clínicos IES Gdor. José Cubas, Valle Viejo	2do	2do	6 hs	No

Tabla N° 1 – Características generales de los cursos de Inglés Instrumental en IES del Valle Central

En general, los cursos de Inglés Instrumental son espacios únicos en su tipo en cada carrera, y no son precedidos ni seguidos por otros cursos de L2. Éstos pueden encontrarse en cualquier año de la carrera, aunque para la mayoría (el 70%), se los incluye de segundo a cuarto año, lo cual puede resultar beneficioso para los alumnos, quienes cuentan con un conocimiento pormenorizado del lenguaje en L1 de sus áreas de conocimiento específico.

Del total, 7 cursos tienen una duración de un solo cuatrimestre, mientras que los 3 restantes son de carácter anual. Asimismo, las cargas horarias también difieren de un curso a otro, y van desde 3 hasta 6 horas semanales, con un promedio a la semana de 4 horas de contacto. Indudablemente, la decisión sobre la cantidad de horas destinadas al desarrollo de un curso dado será el resultado de un cuidadoso estudio donde se determinan los objetivos y su necesidad en el contexto particular. En el caso donde los objetivos de un curso promueven el desarrollo integral de las cuatro habilidades lingüísticas, existe una consecuente correlación con las cargas horarias destinadas a tal espacio. Un ejemplo claro es el de la cátedra de Inglés en el primer año de la Tecnicatura en Superior en Turismo del Instituto Chavarría en la Ciudad Capital. En este caso, la asignatura se dicta en 5 horas semanales y es de carácter anual, y se infiere la relevancia que el manejo de la lengua extranjera puede significar para los futuros técnicos.

Tal como lo sugiere Salager-Meyer et al, la situación para la enseñanza de EAP en América Latina es muy particular, ya que los docentes a cargo suelen no ser hablantes nativos de la lengua inglesa, y donde los estudiantes “tienden a formar grupos altamente homogéneos en términos de L1 e intereses académicos y lingüísticos”

(2016: 110). Esta particularidad incide directamente en los métodos de enseñanza característicos (más adelante se detallan aspectos relativos a esto) y en las decisiones sobre los objetivos de cada espacio curricular. En efecto, en línea con lo que sugiere la bibliografía especializada, un 70% de los docentes encuestados indican que el objetivo principal de sus cursos está vinculado a la interpretación y comprensión de textos científicos y técnicos escritos en inglés, seguido (aunque con un porcentaje mucho menor) por el incremento y empleo de vocabulario específico y la redacción de textos sencillos en la forma de reseñas y opiniones. Muy por debajo y con tan solo un 10% de frecuencia en cada caso, los docentes sugieren algunos otros objetivos, entre los cuales se pueden contar el empleo correcto del diccionario bilingüe, la comunicación oral inteligible, la identificación de elementos lingüísticos clave para facilitar el uso de la lengua, el empleo de técnicas y estrategias específicas de lectura y el desarrollo de autonomía en la lectura.

Toda situación de enseñanza requiere el empleo de recursos materiales. A menudo, los materiales centrales consisten en textos impresos, pero no se limitan a ello solamente, y comprenden también el espacio físico donde se desarrolla la actividad pedagógica y los elementos de los que puede disponer. Sin lugar a dudas, los recursos materiales poseen un efecto directo en lo que sucede en el aula e inciden entre otras cosas en la creación de oportunidades para el aprendizaje, la motivación de los alumnos, etc. Los docentes encuestados dan cuenta de esto en sus respuestas. La totalidad de los docentes aseguran que emplean un texto principal para el desarrollo del curso, y se trata de compilados de diseño propio, con textos específicos del área y actividades adaptadas, además de una sección teórica. Como fuentes para el diseño de estos materiales emplean artículos impresos, textos y actividades de Internet, manuales, y textos comerciales, entre otros. Debido a las características particulares de cada caso, normalmente resulta muy difícil emplear textos comerciales que se adapten perfectamente a los diferentes cursos, lo que es muy frecuente en el área de enseñanza y aprendizaje de EAP.

Aunque pueda parecer llamativo, un aula no es un recurso con el que siempre se pueda contar. Si bien es cierto que todos los docentes indican que disponen de una, un porcentaje menor (20%) sugiere que esto a veces no es posible ya que en la institución en la que se desempeñan existe una gran demanda por espacio físico. Otros recursos materiales a los que se tiene acceso incluyen dispositivos audiovisuales (40%), acceso a Internet (30%), fotocopiadora (40%), insumos de oficina y aula (30%), biblioteca (40%) y diccionarios bilingües (50%).

El 80% de los docentes sugieren que el nivel promedio de manejo de L2 por parte de los alumnos al comenzar el curso es elemental, un 10% dice que no poseen ningún conocimiento de L2, mientras que el 10% restante no brinda información al respecto. Al ser consultados sobre los conocimientos necesarios para iniciar en la asignatura, las respuestas son idénticas (80% elemental, 10% ninguno, 10% ns/nc). Así, en la mayoría de los casos el nivel de L2 que manejan los alumnos es igual al nivel esperado para iniciar los cursos de inglés en los IES. Esto no supone impedimento alguno en el normal desarrollo de la materia y ello se justifica ampliamente en las condiciones del contexto de enseñanza mencionadas anteriormente.

El desarrollo de habilidades lingüísticas está íntimamente ligado a la determinación de las necesidades de los estudiantes en función de la L2, tanto en el ámbito académico como también en su futuro profesional. Es así como la mayoría de los docentes encuestados prevén que los alumnos puedan desarrollar estrategias de lectura que les permitan comprender textos en inglés relacionados con su área de estudio y formación y que esto les posibilite acceder a bibliografía escrita en la lengua inglesa. Leer, comprender y/o analizar artículos o textos especializados dentro y fuera de la academia es el uso de la lengua esperado más frecuente, con un 90% preferencias. Otros usos esperados incluyen, aunque en menor medida, la redacción de textos

informativos, descriptivos y de promoción (10%) y la comunicación inteligible en el contexto específico tanto de forma oral como escrita (10%). Asimismo, los docentes ponen de manifiesto el valor de la L2 para los alumnos como medio para el acceso a la información y capacitación o actualización en las áreas particulares de estudio, y también como herramienta de trabajo. Asimismo, sugieren el potencial de transferencia de L2 a L1 en el empleo de las técnicas de aproximación a los textos.

Tal como se indica anteriormente, la situación de la enseñanza de EAP en América Latina es muy particular. Además de los aspectos ya mencionados, es necesario hacer referencia a la lengua empleada como medio de enseñanza en la clase de Inglés Instrumental. En línea con lo sugerido en la bibliografía especializada (Dudley-Evans y St John, 1998; Horsella y Llopis de Segura, 2003; Salager-Meyer et al, 2016; entre otros) los docentes encuestados indican que el 60% utiliza el español como único medio de instrucción, mientras que el restante 40% emplea una mezcla de español e inglés (con diferentes ratios de acuerdo con la carrera en cuestión), y ninguno emplea la L2 exclusivamente. Si se tiene en cuenta que en la mayoría de los casos el objetivo principal de los cursos es el de lograr habilidades de lecto-comprensión principalmente, esta práctica encuentra justificación. Sólo en aquellos casos donde el manejo de las cuatro habilidades lingüísticas cobra más relevancia (como puede serlo para la Tecnicatura Superior en Turismo), vemos cómo la L2 por parte del docente tiene mayor protagonismo en el aula.

Al ser consultados sobre los problemas más frecuentes en el aula de EAP, los docentes encuentran un común denominador: para el 50% el mayor problema es el bajo nivel en el manejo de L1 de los estudiantes. Como se indica anteriormente, en gran parte de los cursos de Inglés Instrumental la comunicación básica es en español, así como las consignas y los trabajos realizados por los alumnos. Indudablemente, un empleo limitado de la lengua nativa tiene consecuencias directas en la adquisición de conocimientos en diferentes áreas, particularmente en el desarrollo de habilidades en L2. Otros problemas sugeridos por los docentes incluyen una carencia en la interpretación de consignas, falta de vocabulario técnico y empleo pobre de expresiones académicas en producción, reducidos conocimientos previos en el área de la especialidad, pobre hábito de lectura, motivación baja, poca carga horaria, lo que se potencia por la frecuente suspensión de actividades por diferentes motivos, y falta de recursos materiales en el aula. Aunque estos problemas no llegan al 20% de frecuencia para cada caso, continúan siendo temas delicados y constantes en nuestro contexto pedagógico.

Parte de las decisiones del docente de EAP para el diseño de sus cursos están basadas en la información y el contacto que se mantiene con el entorno donde se desarrollan sus prácticas. En este sentido, tanto los docentes especialistas de diferentes áreas como los alumnos mismos (especialmente aquellos que se encuentran en los cursos superiores) pueden realizar contribuciones importantes. El 60% de los encuestados indica que mantiene contacto con los docentes de las disciplinas especializadas, y que éstos proveen materiales en L2 o realizan pedidos particulares para desarrollar en la clase de Inglés Instrumental. Además, un 30% cuenta con la colaboración de los estudiantes, quienes asumen el rol de informantes y expresan sus intereses particulares y necesidades para la inclusión de temas o actividades.

La última sección de la encuesta indaga acerca de aspectos relativos a la formación docente en Inglés Instrumental. En general, los resultados obtenidos muestran una realidad común a la mayoría de los docentes del área. Sólo 2 practicantes indican haber recibido algún tipo de formación específica para la metodología del Inglés Instrumental durante sus estudios de grado. De los 10 encuestados, sólo 3 aseguran conocer acerca de cursos para la formación específica en EAP, aunque estos se encuentran en otras provincias o bien pertenecen a nuevos planes de estudio en la

formación de profesores en inglés y por lo tanto, suponen una dificultad especial para poder iniciarlos. A pesar de ello, el 90% asegura que estaría interesado en obtener capacitación específica en el área de Inglés Instrumental.

Cabe preguntarse, entonces, acerca de esta aparente brecha en la formación de los docentes del área. En este sentido, Ding y Campion expresan su preocupación por la precaria situación de muchos practicantes, quienes suelen recurrir a diferentes estrategias para “arreglárselas frente a la falta de rutas más formales de desarrollo” (2016: 552). Así, de los resultados de la encuesta se infiere que la mayoría (80%) mantiene contacto profesional con colegas del área en mayor o menor medida, con los cuales intercambian ideas y experiencias sobre el dictado de la asignatura, la planificación y diseño de los cursos, la metodología y la evaluación. Aunque esto puede proponer soluciones a una problemática bastante extendida, no deja de ser una solución a corto plazo, lo que expone las falencias de un sistema educativo que no prevé una formación más integral de sus docentes. Por otro lado, solo un 30% integra equipos de investigación, aunque se destaca que todos estos son afines al campo de interés en la enseñanza del Inglés Instrumental, lo cual resulta positivo en un área especializada que busca consolidarse en nuestro contexto académico.

Consideraciones finales

Este estudio exploratorio intentó indagar sobre algunas características generales de los cursos de Inglés Instrumental en el Valle Central de la Provincia de Catamarca. Gracias a la colaboración de los docentes especializados del área, se pudieron determinar algunas variables relevantes para lograr una mejor comprensión de la situación de la enseñanza del Inglés Instrumental en nuestro ámbito, sus realidades y necesidades.

En línea con lo establecido por la bibliografía específica, nuestro contexto académico muestra muchas similitudes con las características de la enseñanza del Inglés con Fines Académicos en Latinoamérica. De esta forma, los aspectos metodológicos y enfoques para la enseñanza de L2 siguen las mismas tendencias, alentados por un contexto homogéneo en términos de intereses académicos y la L1 de docentes y alumnos. El desarrollo de habilidades lingüísticas de lectura y, en menor medida, de escritura, se establece en función de las necesidades de los estudiantes, aunque es posible observar un creciente interés por la implementación de las habilidades orales de comunicación.

Existen algunos problemas que necesitan la atención tanto de los practicantes mismos como de las autoridades pertinentes y las instituciones. Los recursos materiales, escasos a veces, podrían significar una notable mejora en las condiciones para la adquisición del conocimiento de los estudiantes y, sin embargo, siguen siendo parte de la realidad educativa en nuestro país, donde la situación económica suele imponer algunas limitaciones. En este sentido, la disponibilidad de medios audiovisuales, una adecuada conexión a Internet, ciertos insumos de oficina y aula o hasta una biblioteca pueden resultar insuficientes.

Otra situación común para todos los docentes de EAP está dada por la pobre formación previa de los alumnos. No solo el manejo del inglés sino también el de la lengua madre generan cierta preocupación al ser aspectos muy relevantes al momento de diseñar los cursos, planificar acciones y en la toma de decisiones pedagógicas. Si se tiene en cuenta la corta duración de la mayoría de los espacios de Inglés Instrumental, tales problemas cobran mayor relevancia aún.

Finalmente, aunque no menos importante, se observa cierta precarización en la formación específica de los docentes del área. Ya sea por la inexistencia de asignaturas concretas en las carreras de grado o incluso la falta de oportunidades o una escasa oferta para una actualización afín en el área de EAP, muchos practicantes

encuentran la necesidad de recurrir a estrategias un tanto informales para la adecuación de su desempeño profesional.

A pesar de ello, se observan algunos avances que, aunque incipientes, muestran una tendencia positiva en cuestiones de formación y actualización formal. Un grupo de docentes encuestados pertenece a grupos de investigación que trabaja sobre aspectos relativos a la enseñanza y aprendizaje de Inglés Instrumental. Igualmente, permanecen en contacto profesional con otros docentes del área y procuran mantenerse informados y al tanto de cuestiones metodológicas y específicas de la asignatura, además de mostrar interés por acceder a cursos formales de capacitación. Aunque el presente trabajo no intenta brindar una descripción exhaustiva de la situación de la enseñanza del Inglés con Fines Académicos en nuestro medio, sí logra establecer de manera general una caracterización confiable de la situación actual de la asignatura en la enseñanza superior terciaria en nuestro medio. De esta manera, contamos con un marco de referencia que facilita la continuación de estudios de mayor profundidad y que puedan realizar aportes a un que muestra un crecimiento constante, con una presencia cada vez mayor y más relevante en la educación superior gracias al esfuerzo permanente de sus actores principales: docentes, investigadores y alumnos.

Referencias

- Ding, A. y G. Champion (2016) "EAP Teacher Development" en K. Hyland y P. Shaw (eds) (2016) *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Inglaterra: Routledge, 547-59
- Dudley-Evans, T. y M.J. St John (1998) *Developments in English for specific purposes*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Horsella, M., y M.G. Llopis de Segura (2003). "A survey of Latin American English for specific purposes colloquia". *Proceedings of the 8th Latin America ESP Colloquium*. Argentina.
- Hyland, K. y P. Shaw (eds) (2016) *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Inglaterra: Routledge.
- Salager-Meyer, F., G.M. Llopis de Segura y R. de Castro Guerra Ramos (2016) "EAP in Latin America" en K. Hyland y P. Shaw (eds) (2016) *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Inglaterra: Routledge, 109-124

Referencias WEB

Dirección de Educación Superior de la Provincia de Catamarca. Disponible en:
<https://des-cat.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Schander, Claudia E.

Massa, Agustín A.

Facultad de Lenguas. U.N.C.

Resumen

Hoy es prácticamente innegable la existencia de una estrecha relación entre lengua y cultura y la necesidad de abordar la enseñanza de ambas en forma integral. El nuevo contexto social en el que estamos inmersos junto a otros factores, conducen a una evolución de la enseñanza enfocada en la competencia comunicativa a una centrada en la interculturalidad. Es claro entonces que aprender lenguas requiere de nuevos planteamientos metodológicos y didácticos. La formación en lenguas extranjeras es de por sí intercultural por lo que lengua y cultura deben ser enseñadas en conjunto, como un todo. Sin embargo, un cuidadoso análisis de la práctica diaria permite ver que no siempre lengua y cultura están integradas, lo cual evidencia una insuficiente atención a la dimensión cultural/intercultural. La competencia intercultural, como resultado esperado de la inserción de la interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de una lengua, es una competencia vital en este mundo contemporáneo. Si un docente introduce esta competencia en su quehacer diario, entonces debe desarrollar los medios para asegurarse que ésta se desarrolle. El presente trabajo tiene como objetivo revisar algunos conceptos claves referidos al tema de la interculturalidad, abordar su importancia y analizar las posibilidades de desarrollo y cambios que le competen al profesorado.

Palabras claves: competencia intercultural – enseñanza de lenguas - formación del profesorado

Hoy en día es frecuente encontrar en los textos sobre enseñanza de lenguas extranjeras cierta terminología como por ejemplo “componente cultural”, “competencia intercultural”, “competencia comunicativa intercultural” entre otros. Al mismo tiempo es ya prácticamente imposible negar el rol que cumple la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. A esto debemos agregar la innegable estrecha relación entre lengua y cultura y la necesidad de abordar la enseñanza de ambas en forma integral. El nuevo contexto social en el que estamos inmersos, la internacionalización de mercados, los viajes, la movilización de persona por distintos países, las migraciones, la globalización cultural entre otros aspectos, condujeron a una evolución de la enseñanza enfocada en la competencia comunicativa a una centrada en la interculturalidad. Es claro entonces que aprender lenguas requiere de nuevos planteamientos metodológicos y didácticos. De acuerdo a Sercu (2005), la formación en lenguas extranjeras es de por sí intercultural. Según Byram, Nichols y Stevens (2001), lengua y cultura deben ser enseñadas en conjunto, como un todo. Sin embargo, un cuidadoso análisis de la práctica diaria permite ver que no siempre lengua y cultura están integradas, lo cual evidencia una insuficiente atención a la dimensión cultural/intercultural. La competencia intercultural, como resultado esperado de la inserción de la interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de una lengua, es una competencia vital en este mundo contemporáneo. Se entiende como competencia intercultural

El conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento,

situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás. (Aguaded et al., 2008 en Ramírez, Ruíz, Castellón & Mora)

Si un docente introduce esta competencia en su quehacer diario, entonces debe desarrollar los medios para asegurarse que ésta prospere. Se pueden considerar algunas acciones tendientes a lograr una educación intercultural. Entre las acciones posibles se encuentra la necesidad de adoptar un enfoque intercultural y desarrollar las capacidades y competencias interculturales necesarias para atender a la diversidad. Uno de los objetivos principales en la formación del profesorado es intentar un cambio en los esquemas mentales, actitudes, estilos y compromisos profesionales, para esto se torna indispensable reconocer la necesidad de una formación continua, plantear la diversidad con amplitud, desarrollar materiales didácticos que ofrezcan una visión amplia y equilibrada de las sociedades y culturas que permitan comprenderlas basándose en la tolerancia y el respeto, abarcar la dimensión afectiva-actitudinal, llevar adelante un trabajo cooperativo ya que el enfoque intercultural implica intercambio, cooperación y transformación.

Proponemos entonces revisar algunos conceptos, abordar su importancia y analizar las posibilidades de desarrollo y cambio en el profesorado.

El término cultura fue ampliamente definido y se lo puede comprender de diferentes maneras. Se puede identificar distintos significados en relación al concepto de cultura: un set de valores, una forma de vida, un set de valores impuestos sobre una mayoría, la forma en que distintas personas dan sentido a sus vidas. Otra forma de entender a la cultura es como un cúmulo de conocimientos o información acerca de recursos culturales, acerca de lugares e instituciones, acerca de eventos y símbolos, acerca de formas de vida. Sin lugar a dudas, se define y se entiende el término "cultura" en formas diferentes. Es posible distinguir dos modos de comprender la cultura. Por un lado, el entendimiento deriva de las humanidades, con foco en la forma en que el grupo social se representa a sí mismo y a los otros (Herkovits 1984, en Young et. al. 2009). Por otro lado, el entendimiento de la cultura que deriva de las ciencias sociales. Cultura se refiere a "las actitudes y creencias, modos de pensar, de comportarse y de hacer memoria compartido por los miembros de una comunidad" (Lieberman 1994; Nostrand 1989; Steinmetz, Bush & Joseph-Goldfarb 1994, en Young et.al. 2009).

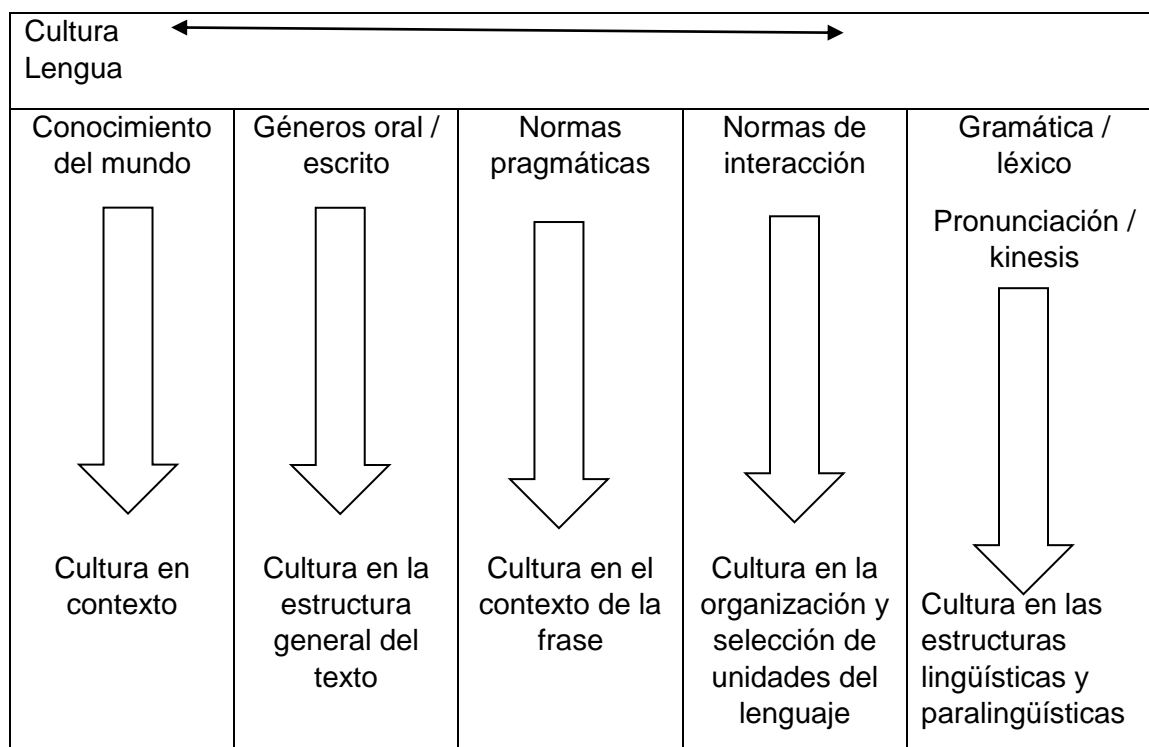
Lengua y cultura

Toda la información disponible hoy demuestra que existe un lazo fuerte e incuestionable entre lengua y cultura. Estas están unidas de diferentes y variadas maneras. De acuerdo a Kramsch (1998), la lengua expresa, encarna y simboliza la realidad cultural. "Las palabras expresan contenido acerca del mundo que es compartido por otras personas; ellas reflejan las actitudes y creencias de sus autores, sus puntos de vista que son también los de otros." (Kramsch 1998:3). Los hablantes crean experiencias significativas y eligen expresarlas de formas diferentes. "La forma en que la gente usa el medio escrito, oral o visual, crea significados que entiende el grupo al cual pertenecen" (Kramsch 1998:3)

Hay una creciente coincidencia entre las diferentes disciplinas involucradas con la cultura y las interesadas en el lenguaje en cómo ambas definen su objeto de estudio. Cada vez más se puede observar que la lingüística incluye a la cultura y que los estudios culturales integran a la lengua. Por ejemplo, Halliday considera que "todo texto es un evento sociológico, un encuentro semiótico a través del cual se intercambian los significados que constituyen el sistema social". (Halliday, 1978:139 en Buttjes, en Byram 1991:7). El lenguaje se ve como contenedor de experiencias, tanto individuales como colectivas y como un modo de adquirir conocimiento del mundo.

La lengua y la cultura son interdependientes y esto se refleja en Mitchell y Myles (2004) cuando dicen que "lengua y cultura no están separadas, sino que se las

adquiere juntas, cada una proveyendo sustento para el desarrollo de la otra". (Liddicoat et,al, 2003:9). diseña la siguiente tabla para demostrar que lengua y cultura interactúan de tal forma que la cultura se conecta con todos los niveles de uso y estructura de la lengua.



Puntos de articulación entre Cultura y Lengua (Liddicoat et. al, 2003, pg. 9)

Se puede apreciar aquí que no hay nivel alguno de lengua independiente de la cultura y que la relación lengua-cultura tiene profundas raíces. La lengua tiene sus raíces en la cultura y ésta se refleja y se transmite por medio de la lengua. (Emmitt & Pollack 1997 en Leveridge 2008). Podemos inferir entonces que el aprendizaje de una (nueva) lengua involucra el aprendizaje de una (nueva) cultura. La lengua no es solamente un transmisor de la cultura sino también un moldeador y la herramienta principal para la internalización de lo cultural.

Concienciación cultural

Esto implica entender las diferencias existentes entre uno y el otro, especialmente las diferencias relacionadas a valores y actitudes, la concienciación cultural se refiere a la sensibilidad hacia las similitudes y las diferencias que pueden encontrarse entre dos culturas diferentes y el uso de esta sensibilidad en una comunicación efectiva, observando y siendo conscientes de similitudes y contrastes entre grupos culturales y el modo en que pueden afectar el comportamiento de las personas.

Tomalin and Stempleski (1993) definen a la concienciación cultural como "sensibilidad al impacto del comportamiento culturalmente inducido en el uso del lenguaje y la comunicación." Estos autores dudan de si se puede enseñar la cultura, pero sostienen que lo que sí se puede hacer es "crear conciencia acerca de los factores culturales." Agregan que la concienciación cultural "es un aspecto de la educación en valores" que se logra promoviendo el pensamiento crítico acerca de los estereotipos culturales, la tolerancia y la observación aguda.

Quappe y Cantatore (2005) explican que al volvernos culturalmente conscientes nos damos cuenta que:

- No somos todos iguales.
- Tanto las diferencias como las similitudes son importantes.
- Hay variadas formas de lograr el mismo objetivo y de vivir la vida.
- Cada situación es diferente y puede requerir soluciones diferentes.

Los antes mencionados autores explican que, si bien no hay un set fijo de instrucciones para abordar la cultura, hay algunas actitudes que pueden contribuir a unir las culturas. Por ejemplo:

- Admitir que no sabemos: saber que nuestras presunciones pueden ser erróneas es parte del proceso de concienciación cultural.
- Cancelar los juicios: recolectar información antes de evaluar.
- Desarrollar empatía: es necesario compartir la experiencia del otro y aprender.
- Chequear las presunciones sistemáticamente para asegurarnos que entendemos la situación.

Celebrar la diversidad: buscar formas de compartir la cultura del otro.
(adaptado de Quappe y Cantatore 2005)

Intercultura

Se puede observar un cambio en los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, el foco se mueve de la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera al interés en la competencia intercultural. Ésta se define como: “la habilidad de una persona de comportarse en forma adecuada, de manera flexible cuando se enfrenta con acciones, actitudes y expectativas de representantes de las culturas extranjeras”. (Meyer 1991 en Atay et.al. 2009).

Varios autores contribuyen a la definición de *intercultural*. Por ejemplo, Jokikikko (2005 en Atay et.al. 2009) describe a la competencia intercultural como “una orientación ética en la cual se enfatizan ciertas formas moralmente correctas de ser, pensar y actuar”. Kramsch y Mc Connel-Ginet (1992 en Atay et.al. 2009) dicen que el foco de la enseñanza está en las culturas meta, incluyendo comparaciones entre el país de origen del alumno y el país objeto de estudio, para desarrollar así una actitud reflexiva hacia la cultura de sus propios países.

Se considera al alumno de lengua extranjera un “hablante intercultural” a aquél que “cruza fronteras y que es, hasta cierto punto, un especialista en el tránsito de propiedad cultural y valores simbólicos” (Byram & Zarate 1997 en Atay et.al. 2009). Las diferencias interculturales juegan un rol importante cuando los miembros de un grupo social aprenden la lengua del otro. Autores tales como Byram, (1997); Byram y Risager (1999); Byram y Zárata (1997); Kramsh (2001), proponen el concepto de “hablante intercultural”. Según el Centro Virtual Cervantes (CVC), el “alumno como hablante intercultural ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países donde se hable la lengua meta”. El “hablante intercultural” es una persona que tiene conocimiento de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional (Byram & Fleming: 2001). El hablante intercultural no es alguien que renuncie a sus valores para adoptar los de otros con los que interactúa, sino que el encuentro intercultural es capaz de crear un tercer espacio, “the third place”, que se define como “punto dinámico que se establece en cada encuentro entre uno mismo y los otros (Derosas: 2011). El estudiante competente es aquel alumno que es consciente de sus identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, es aquél que conoce las identidades y culturas de las personas con las cuales interactúa. Se puede decir entonces que además de la adquisición de una competencia lingüística pertinente para la comunicación oral y escrita, la enseñanza de lenguas respetuosa de la dimensión

intercultural debe contemplar otro objetivo: el desarrollo de la competencia intercultural.

La educación intercultural se base en principios pedagógicos como por ejemplo: el reconocimiento del derecho personal de cada alumno; el reconocimiento de las distintas culturas y lenguas como así también de la diversidad y el respeto a las diferencias; la no segregación; el fortalecimiento de valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y responsabilidad social; la lucha contra el racismo; la prevención de prejuicios y estereotipos; la comunicación activa y la interrelación; la convivencia democrática y participativa.

Competencia comunicativa intercultural

Hasta hace poco tiempo el enfoque comunicativo era prácticamente el dominante en el mundo de la enseñanza de las lenguas. Esto fue motivo de críticas puesto que este enfoque reduce la dimensión cultural a una simple anécdota. Isaisag (2010) señala dos fallas importantes en el enfoque comunicativo: por un lado, éste no reconoce los lazos entre lengua y cultura, y por otro, señala la falta de conciencia de que el aprendizaje de otra cultura por sí solo es insuficiente para la comprensión entre culturas, ya que para comprender otras culturas se necesita tener conciencia de la cultura propia. A esto se le puede sumar la idea de “hablante nativo” como ideal a imitar. Generalmente, en el enfoque comunicativo el modelo a seguir es el de “hablante nativo”, o sea, el ideal es lograr un grado de competencia lingüística aproximado al que pueda tener una persona originaria del país donde se hable la lengua meta. La enseñanza integrada de lengua y cultura cuestiona esa posición ya que considera que, aunque un hablante no nativo pueda alcanzar destrezas lingüísticas semejantes al nativo, aquél no podrá identificarse culturalmente con él.

Byram considera que la competencia comunicativa intercultural propone la idea de un “hablante intercultural” y rechaza la idea de un “hablante nativo” como modelo para los alumnos de lenguas extranjeras. Un hablante que posee competencia comunicativa intercultural (CCI) tiene la capacidad de:

interactuar con gente de cualquier otro país y cultura en una lengua extranjera. Son capaces de negociar una forma de comunicación e interacción satisfactoria para ellos y para el otro y puede actuar como mediador entre personas de distintos entornos culturales. Su conocimiento de otras culturas está unido a su competencia lingüística a través de su capacidad para uso de la lengua de forma apropiada-competencia socio- lingüística y discursiva – y su conocimiento de los significados específicos, los valores y las connotaciones de la lengua. (Byram 1997:71)

El rol del profesorado

Byram y Risager (1999) incluyen en la dimensión cultural tres elementos interrelacionados: uno es aquel aspecto de la competencia comunicativa que pone a la persona que aprende en contacto con el mundo cultural de un grupo particular de hablantes nativos. El segundo, es la capacidad de reflexionar, de analizar la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprender su relación con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación. El tercer elemento apela a la capacidad y responsabilidad del profesorado de ayudar a quienes aprenden a comprender a los otros y a la alteridad como base para la adquisición de una competencia comunicativa y cultural. El papel del aprendiz es el de mediador entre culturas y el papel del profesorado es el de mediador profesional entre los que aprenden y las lenguas y culturas extranjeras.

Revisando el papel del profesorado en el desarrollo de la dimensión cultural es importante señalar que el objetivo de la enseñanza no es la simple transmisión de información sobre un determinado país, sino más bien el desarrollo de capacidades, puntos de vista, perspectivas. La misión del docente es ayudar al alumno a ver la relación entre la cultura propia y la de otros, de provocar curiosidad por la alteridad, de construir la consciencia sobre el modo en que otros pueblos lo perciben a él y a su cultura; o sea, el docente pasa a ser un mediador entre dos o más culturas.

Esto conlleva una nueva relación profesorado – alumnado, el primero cumple un rol de consejero, de guía, y al segundo le corresponde realizar un trabajo autónomo sobre el material que se le provee. Es competencia del profesorado preparar al alumnado para establecer relaciones con personas de otras culturas; favorecer la comprensión y aceptación de las personas diferentes como individuos con valores, puntos de vista y comportamientos diferentes; ayudarles a comprender cómo funcionan las interacciones culturales; mostrar a las identidades sociales como parte integrante de toda relación; demostrar la influencia de la percepción sobre los otros y la visión de los otros sobre uno mismo como el éxito de la comunicación; inducir a conocer más sobre las personas con las que se comunican; y ayudar a aprehender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones (Byram, Gribkova, Starkey: 2002). El trabajo áulico alrededor de la dimensión intercultural da así prioridad a la comparación, la identificación y la observación de la cultura propia.

Guiándonos por Byram, Gribkova y Starkey (2002), coincidimos en que se necesita desarrollar ciertos componentes de la competencia intercultural. Ellos son: “saber ser” (*savoir être*), la capacidad para relativizar los valores, las creencias y los comportamientos propios, aceptar que no son los únicos válidos y posibles, y apreciarlos desde una perspectiva distinta, desde otra mirada de alguien que tiene valores, creencias y comportamientos distintos. Si consideramos que uno de los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera es promover actitudes positivas de tolerancia hacia los otros, como profesores deberíamos establecer mecanismos para hacerlo posible. “Saberes” (*savoirs*), conocimiento de los distintos grupos sociales y sus prácticas, de las interacciones entre individuos y sociedades. Es importante mencionar el proceso de reconceptualización del mundo a que se ve obligado el que aprende una lengua nueva. “Saber comprender” (*savoir-apprendre*), capacidad de interpretar y de establecer relaciones. “Saber aprender/hacer” (*savoir-faire*), capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sus prácticas. “Saber comprometerse”, capacidad de evaluación crítica, de puntos de vista, prácticas y productos del país propio y ajeno.

Este nuevo contexto nos lleva a abandonar la visión técnica del profesorado como institución cuyo objetivo era lograr que el alumnado adquiriese destrezas o habilidades puramente lingüísticas, y a adoptar un enfoque más educativo o formativo, en el que la adquisición de destrezas, ampliada a capacidades que van más allá del aprendizaje de la gramática, la fonética y el vocabulario, llevan al desarrollo del espíritu crítico y a la comprensión de las diferencias culturales como elemento clave para mejorar el entendimiento entre los seres humanos.

La enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural requiere de una reorientación del trabajo áulico. Entre las demandas que se plantean se pueden señalar: el incremento de la consciencia cultural y la competencia intercultural; el cambio o adaptación de métodos para adquirir las capacidades antes mencionadas; y un cambio de identidad profesional, de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural. El profesorado debe mutar en un agente de cambio, innovador y consciente de la evolución de su alumnado y de su entorno. Entre los nuevos roles que se le asignan se destaca el de educar ciudadanos y ciudadanas en con espíritu de tolerancia, de comprensión y de respeto hacia la diversidad, algo que requiere una

adecuada formación para poder ejercer ese papel de mediador entre lenguas y culturas.

En la sociedad actual el conocimiento de otros idiomas se torna indispensable para lograr una convivencia y poder construir una sociedad democrática con activa participación ciudadana. El Marco de Referencia (2002: 48) plantea: “¿Cómo puede contribuir mejor el aprendizaje de la lengua a su [de los aprendientes] desarrollo personal y cultural como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y pluralista?”. La respuesta que podríamos ensayar es que el aprendiente se ha convertido en ciudadano o actor social. Por actor social entendemos

un individuo que se compromete en la elección de las lenguas, pero también en la elección de otros modos de vida extranjeros y que, además, se enfrenta a la diversidad de los sistemas de valores. (Zárate: 2002)

Para este actor social el aprendizaje lingüístico deviene en una herramienta de formación a la ciudadanía participativa, “una forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad que implica el desarrollo de identidades y sentimientos de pertenencia” (Mata 2009).

Si bien es cierto que de algún modo la cultura ha estado presente en las aulas, por ejemplo, a través de ejercicios que simulaban situaciones comunicativas lo más cercanas posible a la realidad en el país extranjero, es el objetivo lo que debe cambiar ahora, dicho objetivo debe ser la promoción de la reflexión sobre la realidad sociocultural y la adquisición de una conciencia crítica que favorezca la relativización de las diferencias culturales.

Una perspectiva intercultural de la enseñanza de las lenguas implica un cambio de foco en el trabajo áulico orientado hacia nuevas tareas y demandas entre las que podemos mencionar el incremento de la propia conciencia cultural, la adecuación de métodos para promover la interculturalidad y el tener conciencia del cambio de identidad profesional, de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural. Según Paricio (2014), el profesorado necesita tener “la capacidad de crear en el aula las condiciones necesarias para lograr el compromiso personal del alumnado en los planos intelectual y emocional, capacidad que se adquiere a través de la práctica y la reflexión”. La institución se convierte así en “aprendiz intercultural”. Siguiendo la misma línea podemos considerar a continuación algunas de las sugerencias estipuladas por la mencionada autora tendientes a favorecer la orientación del trabajo áulico: establecer vínculos con instituciones extranjeras; trabajar con material auténtico proveniente de la/s comunidad/es objeto de estudio; conectarse con hablantes nativos; identificarse con las perspectivas y experiencias de los habitantes parlantes de la lengua objeto de estudio; investigar e informarse sobre aspectos particulares de las comunidades donde se hable la lengua extranjera; comparar la cultura propia con la de las comunidades donde se hable la lengua objeto de estudio. Toda esta tarea se debe llevar a cabo fomentando el trabajo en grupo, el diálogo, el debate y la participación activa y reflexiva.

Edelhoff (en Sercu, 2001, pp. 255-256) ofrece un detalle de las cualidades que el profesorado de lenguas debe desarrollar para llevar a cabo una enseñanza intercultural; cualidades que deberían tenerse en cuenta en la planificación de su formación inicial y continua. Las cualidades se dividen en actitudes, conocimientos y destrezas y una síntesis de ellas incluiría, en el plano de las actitudes, aquellas a desarrollar en el alumno. Por ejemplo: considerar cómo lo ven otras personas y tener curiosidad por conocer más sobre sí mismo y sobre los otros; estar dispuesto a experimentar y negociar para alcanzar un entendimiento, a compartir significados, experiencias y afectos con personas de otros países y con el propio alumnado, y estar dispuesto a participar activamente en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas

al entendimiento internacional; y adoptar la función y el papel de intérprete social e intercultural. En el campo de los conocimientos, se le exige: tener conocimientos y estudiar más sobre la historia cultural de los países y comunidades que utilizan la lengua estudiada; tener conocimientos y estudiar más sobre su propio país y sobre el modo en que los otros lo perciben; disponer de un conocimiento activo que pueda convertir en accesible la situación de aprendizaje; y conocer cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo puede utilizarse de manera eficaz para la comprensión. Finalmente, y con respecto a las destrezas, se debe perfeccionar destrezas de comunicación adecuadas para la negociación; destrezas para procesar información en todo tipo de medios (audiovisuales, orales, escritos) y en las interacciones cara a cara; y crear entornos de aprendizaje basados en la negociación y en la experiencia.

En respuesta a la pregunta ¿Cómo se puede enseñar la competencia intercultural? Liddicoat y Croset (2000) diseñan un enfoque que brinda oportunidades de reflexionar sobre la cultura propia, de experimentar con la nueva cultura y decidir cómo uno desea responder a las diferencias culturales. Este enfoque divide la enseñanza de la lengua y de la cultura en cuatro pasos: la concienciación, el desarrollo de habilidades, la producción y el feedback (o retroalimentación). Durante la concienciación los alumnos reciben nuevo estímulo acerca de la lengua y la cultura. Esto debe desarrollarse a través de tareas participativas que incentivan al alumno a comparar la nueva cultura con su propia práctica. El desarrollo de habilidades permite al alumno comenzar a trabajar con el conocimiento nuevo y tratar formas de actuar y hablar semejantes a la de un hablante nativo. Durante la producción, el alumno junta los elementos que ha estado practicando en la fase experimental e integra la información que ha adquirido al uso real de la lengua. La mejor manera de lograrlo es mediante el juego de roles, y es aquí cuando el alumno necesitará actuar la información cultural y lingüística que ha estado practicando. El objetivo es que el alumno pueda experimentar formas de interacción culturalmente diferentes. Por último, el feedback involucra la reflexión acerca de la experiencia de actuar como hablante nativo en la fase de producción.

El feedback debería permitir al alumno descubrir el "third place": un lugar de confort entre la primera y la segunda lengua y cultura (Crozet y Liddicoat 1999; 2000; Kramsch 1993).

La competencia intercultural no debe tratarse puntual y aisladamente en un cierto momento del curso, por el contrario, tiene que integrarse en el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras de forma sistemática, estrechando vínculos entre la lengua y la cultura en el aula.

Reflexión

Si efectivamente se pretende dar un giro hacia una educación intercultural en la formación docente, el primer paso es dejar de ver a la institución formadora como un discurso teórico cargado de buenas intenciones y considerarla como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ella. Un segundo paso sería que el proyecto educativo de la escuela vincule sus objetivos generales con dos conceptos fundamentales, la interculturalidad y la multiculturalidad, para favorecer la formación desde una perspectiva intercultural. Y lo más importante, podrán existir las condiciones necesarias para generar un marco favorable para la construcción de una educación intercultural sólo si el proyecto es vivido, asumido e impulsado en las instituciones educativas. Por otro lado, es importante que los docentes durante su proceso de formación valoren el significado de la cultura en el proceso de interacción en el ámbito escolar, este proceso le permitirá al individuo desarrollar competencias de percepción, pensamiento y acción, y no equiparar educación con escolaridad, ni educación intercultural con programas escolares formales. De igual modo, es de suma importancia que no se compare a la educación intercultural con un grupo étnico para

evitar así los estereotipos e impulsar una búsqueda intensa de las semejanzas y diferencias entre alumnos. Es necesario, también, seguir avanzar hacia la construcción de una formación docente intercultural que promueva competencias en múltiples culturas. La educación intercultural debe ser considerada sólo como una educación para la diversidad cultural en su más amplio sentido. Como aquella que sólo será posible construir a través de un proceso de críticas constructivas y propuestas en los contenidos escolares, que asegure la variedad de métodos didácticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; que fomente mayores niveles de conciencia en los alumnos respecto a la diversidad cultural presente en la escuela y que tenga los recursos cognitivos suficientes para reconocer y convivir en la pluralidad en entornos inmediatos. Lo anterior nos enfrenta a un interrogante a los formadores de docentes: ¿Cómo formar un docente capaz de reconocer y atender la diversidad cultural en el salón de clases? El primer paso para avanzar hacia este objetivo es brindar una formación que permita comprender cómo la educación intercultural puede impactar tanto a los individuos en el contexto escolar como en el ámbito social. Un segundo paso es la elaboración de un diseño educativo que permita impulsar la formación docente en dos planos: uno, revisando, reorientando y reorganizando los procesos de capacitación y actualización de los profesores en servicio, y otro, con la aplicación y evaluación sistemática del Plan de estudios. El camino para alcanzar este objetivo puede no ser fácil, pero puede lograrse mediante la consolidación de una formación docente apoyada en fundamentos teóricos, metodológicos y pedagógicos para enfrentar las actuales necesidades educativas. Una formación docente orientada a la diversidad contribuye a profundizar conceptos y a desarrollarlos sobre la base de su aplicación práctica, en la cual la comunicación, la participación, la motivación, el trabajo cooperativo, la experimentación, el disenso, el respeto, la interacción, deben ser elementos que constituyen el proceso de enseñanza / aprendizaje con perspectiva intercultural.

Los tres pilares básicos en que debe fundamentarse la formación del profesorado de acuerdo con Byram (2003) son: 1) promover el plurilingüismo (entendido éste en el sentido del Marco de Referencia Europeo), 2) centrar la atención en la competencia intercultural y 3) preparar al profesorado para comprometerse con la educación en valores y la ciudadanía democrática. Byram nos presenta un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural que se caracteriza por varios rasgos: en primer lugar, la dimensión sociocultural que es central en todo el aprendizaje. En segundo lugar, la cultura original del alumno que es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva. Y, en tercer lugar, el factor emocional - afectivo que ocupa un papel importantísimo en todo el proceso.

La formación del profesorado ha mantenido un corte más bien cognitivo, dejando de lado la formación para la convivencia intercultural. Así surge la necesidad de abrir esta formación a toda la comunidad educativa, con el fin de mutar a la escuela en espacio de formación comunitaria donde se eduque en el marco de competencias interculturales con un docente facilitador a cargo de dicho proceso debidamente capacitado. El docente comprometido con el análisis de los cambios sociales observa cómo su lugar de desempeño profesional cambia de un espacio monocultural a uno multicultural. Esto provoca ciertas inquietudes e interrogantes que las instituciones formadoras deben estar capacitadas para responder. Por esto el papel del profesorado es absolutamente trascendental.

Una pieza clave es el rol del docente. En este sentido, se observa la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente y asumir la autocrítica. Hay que ver con naturalidad la necesidad de formación continua para aumentar las competencias interculturales de los profesionales y facilitar su adaptación a los cambios. Desde esa formación es importante que se atienda a aptitudes y actitudes; no sólo “saber” y

“saber hacer” sino además “ser”, atender a la dimensión más personal de la educación. Se impone la consideración de los conceptos de “alteridad” y “empatía” como valores que permiten reconocernos y reconocer al otro o a la otra como iguales. (Aguado; Gil Jaurena, y Mata Benito 2005).

Es necesario revisar el perfil pedagógico del profesorado. Aquí se incluyen valores, formas de pensar, maneras de actuar, etc. Respecto al profesorado y el currículo es pertinente tener en cuenta el lenguaje que se usa, las actitudes y valores hacia las minorías o hacia la diversidad, los ejemplos que se utilizan, la relación profesor/alumno, los estereotipos que se divulgan a través de los libros de texto o del material educativo en general.

Si deseamos introducir en el currículo elementos para favorecer la interculturalidad, sería conveniente considerar ciertos aspectos como la organización del espacio y ritmos de aprendizaje, el diseño de actividades motivadoras y significativas, los contenidos académicos, la metodología en el aula y la interacción social.

Por medio de una educación multicultural se desea que el profesorado sea capaz de hacer frente a las exigencias de la sociedad que demanda la adquisición de competencias interculturales que permitan el análisis crítico de la práctica educativa y del mundo circundante. El profesorado debería pasar a ser un agente de cambio, continuamente innovador y consciente de la evolución de su alumnado y de su entorno. Entre los nuevos roles asignados a la institución formadora de formadores figura el de educar ciudadanos y ciudadanas en un espíritu de tolerancia, de comprensión y de respeto hacia la diversidad, algo que requiere una adecuada formación para poder ejercer ese papel de mediador entre lenguas y culturas.

Referencias bibliográficas

- Aguaded Ramírez, Eva; P. de la Rubia Ruiz; E. González Castellón; M. B. Beas Mora (2012) *Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado*. REID, número monográfico octubre 2012, pp. 156-171
- Aguado, T.; Gil Jaurena, I; Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Byram, M. & G. Zárte (1987). “*Définitions, objectifs et évaluation de la compétence Socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*”. Strasbourg. Conseil de l'Europe, pp 7 – 36.
- Byram, M. & K. Risager (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Byram, M. & M. Fleming (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid. Cambridge University Press.
- Byram, M.; A. Nichols & D. Stevens (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.; B. Gribkova & H. Starkey (2002). *Développer la dimension interculturelle de L'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (coord.) (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

- CIDE Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia Europeo para el aprendizaje, la Enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid.
- Crozet, C., & Liddicoat, A.J. (2000) Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. A.J. Liddicoat & Crozet, C. (Eds.), *Teaching Languages, Teaching Cultures*. Melbourne: Language Australia.
- Derosas, M. & P. Torresan (2011). *Didácticas de las Lenguas Culturas. Nuevas Perspectivas*. Bs. As. Edit. SB.
- Isaieg, K.U. (2010). "The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching, in *Academia Bakis*, Cilt 4. Sayı 7: 251 – 260.
- Kramsch, C. (1998) *Language & Culture*. Oxford Introductions to Language Study. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram, M. Fleming: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del Teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press. Pp 23 – 37.
- Leveridge, A. (2008) *The Relationship Between Language, Culture and the Implications For Language Teaching*. TEFL .net.
- Mata, P. (2009). "Ciudadanía", en Clectivo Yedra (Coord.) *Glosario Educación Intercultural FETE-UGT*. Madrid.
<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf>
- Paricio, M.S. ((2014). *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Porta Linguarum 21.
- Quappe, S. & G. Cantatore. (2002) *What is Cultural Awareness, anyway? How do I build it?* www.culturocity.com/articles/whatis-cultural-awareness.htm
- Sercu, L. (2009). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World, en Sercu, Bandura, Castro, Davcheva, Lastearidou, Lundgren, Méndez García y Ryan. *Foreign Language Teaching and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon. Multilingual Matters. 1-18.
- Tomalin, B. & S. Stempleski (2003) *Cultural Awareness*. Resource Book for Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Young, T.; I. Sachdevand & P. Seedhouse (2009) Teaching and learning culture on English language programmes: a critical review of the recent empirical Literature. *Innovations in Language Learning and Teaching* Vol. 3.
- Zárate, G. (2002). *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Fundación Antonio de Nebrija. Madrid.

LA IDEALIZACIÓN DE LA FEMINIDAD EN EL CUENTO DE INVIERNO

Fernández, Silvia Lucía del Valle

silvialucia63@hotmail.com

Silva, Claudia Elisabet

claudia21_silva@hotmail.com

Fedeli, Erica

Gemina ericaf_@hotmail.com

Eje temático: Literatura, análisis y reflexión

Geertz (1973) afirma que no existe nada en la naturaleza humana que sea independiente de la cultura. Greenblatt (2005) siguiendo a Geertz, define cultura como un conjunto de conductas, costumbres, tradiciones y hábitos, así como también mecanismos de control, reglas e instrucciones para gobernar la conducta. En el Renacimiento la auto-creación es, en efecto, la versión de estos mecanismos de control, un sistema cultural de significados que generan individuos específicos. Se trata de una corporación histórica concreta. Kusunoki (2015) retoma los conceptos de virtud, discreción y obediencia de Overbury (1613) y señala que el discurso social canónico renacentista hace eco de estos tres conceptos para construir una idealización de la feminidad que, a su vez, condiciona las capacidades de actuar, sentir, pensar y expresar de las mujeres de la época mencionada. En este sentido abordamos el estudio de un fragmento de la obra de teatro, El Cuento de Invierno, (1611) de William Shakespeare para observar cómo el discurso literario refleja la idealización de la feminidad en el Renacimiento inglés tomando como referencia al personaje de Hermione. El análisis del corpus está regido por el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la sociología de la literatura de Raymond Williams (2003).

Palabras claves: creación - cultura - feminidad - Renacimiento- Shakespeare

El presente trabajo aborda el estudio de fragmentos de la superficie discursiva de la obra El Cuento de Invierno (1611) de William Shakespeare para observar en el discurso literario el reflejo de la idealización de la femineidad en el Renacimiento inglés. Para tal fin, se tienen en cuenta la relación entre los conceptos de control y cultura Geertz (1973) y los estudios sobre Renacimiento inglés de Greenblatt (2005). Por ello, el texto de ficción es examinado en esta comunicación como reflejo y reproducción de estructuras sociales que imponen una visión idealizada de la imagen de la mujer. Así, la imagen se cristaliza en realidad y se naturaliza aquello que es solamente un reflejo.

Greenblatt (2005) señala que una cultura está gobernada por una red de intercambios que es producto de diversas negociaciones. De este modo, se intercambian ideas, bienes materiales, así como personas a través de institutos como la esclavitud, la adopción, o el matrimonio (Greenblatt, 2005: 30). Según el autor, estas instituciones sociales son tomadas en cuenta por los escritores de obras de ficción del Renacimiento inglés, ya que son ellos quienes entienden los códigos y leyes que rigen

dichos intercambios. Esto les permite reproducir fielmente el entramado social y las relaciones de poder subyacentes que la rigen.

La simple vista disimulada presencia de ese complejo entramado le permite decir a Geertz (1973) que no existe nada en la naturaleza humana que sea independiente de la cultura. El resultado de esta expresión es el de definir este concepto como un “complejo patrón de conductas, costumbres, usos, tradiciones y hábitos, como un conjunto de mecanismos de control, planes, reglas e instrucciones para gobernar la conducta” (Geertz, 1973: 51). Según Dusinger (2003), estos mecanismos de control pretenden un gobierno sobre la sexualidad de la mujer a fin de usar como medio de intercambio su castidad (Dusinger, 2003: 32) y oponer como desviado y criminal todo aquel comportamiento que no la respete.

De la castidad como norma, se derivan otros usos y costumbres que, al imponerse como mecanismos de control pretenden naturalizar la discreción como ideal femenino durante el Renacimiento inglés. La discreción es entonces definida como una forma de expresión medida, sencilla, recatada y humilde, límite dentro de los cuales la mujer debe transitar para no perder su valor como bien de intercambio, siendo la elocuencia femenina el comportamiento contrario y, por lo tanto, a evitar por parte de las mujeres (Kusunoki, 2015: 9).

A su vez Raymond Williams (2003) considera que la cultura es estudiada como un proceso social en el que la ideología de una clase no solo se proyecta sobre sí mismo, sino que se sobre-determina al conjunto de todas las estructuras sociales, donde la cultura deja de ser algo acabado, fijado o establecido de forma sistemática. De conformidad con esta definición, el análisis de la cultura es “el esclarecimiento de los significados y valores explícitos de un modo específico de vida” (Williams, 2003: 52). Es decir que las obras literarias, intelectuales e imaginativas se analizan en relación con tradiciones y sociedades específicas de una época como es el modo de vida de una sociedad, la estructura de la familia, de las instituciones, la forma de pensar y vivir de una época.

El objetivo de este trabajo es analizar fragmentos de la superficie discursiva de *El Cuento de Invierno* (1611) de William Shakespeare para observar en el discurso literario el reflejo de la idealización de la femineidad en el Renacimiento inglés priorizando la caracterización en dicha obra del personaje femenino llamado Hermione.

En *El Cuento de invierno* (1611) la acción se desarrolla en dos tiempos con un intervalo de 16 años alternándose entre Sicilia y Bohemia. Leontes, rey de Sicilia sospecha que su amigo, Polixenes, es amante de su esposa, Hermione. Trata de envenenar a su amigo, quien huye, y encarcela a Hermione quien, a la espera de su juicio, da a luz a una niña quien es abandonada por orden de Leontes. Los amantes son juzgados inocentes, el hijo menor del rey muere y Hermione es declarada muerta. 16 años después, Florizel (hijo de Polixenes), se enamora de la hija de un campesino (Perdita). Polixenes desaprueba el idilio y los enamorados huyen a Sicilia. Polixenes los sigue y se revela que Perdita es la hija de su amigo Leontes. Finalmente, Hermione, quien aparece primero en forma de estatua se revela en carne y hueso y Polixenes, ya reconciliado con Leontes aprueba la boda de los enamorados.

La herramienta que permite analizar la obra de ficción como medio de reproducción de estos conceptos que idealizan la imagen de la mujer durante el Renacimiento en Inglaterra es el Análisis Crítico del Discurso de Norman Fairclough (1995). El autor

sostiene que el discurso es una forma de práctica social y que el análisis de este es el estudio de cómo el texto funciona dentro de la práctica sociocultural. Dicho concepto presenta tres constructos principales como pilares del discurso crítico: el texto y el análisis de la textura, las prácticas discursivas y el concepto de orden del discurso y las prácticas culturales y el concepto de cultura. Por ello, se entiende el lenguaje como una práctica social que es ejercida dentro de un contexto y que carece de poder propio. El poder lo obtiene del uso que se hace del mismo (Fairclough, 1995: 19).

Dicho uso del lenguaje se lleva a cabo dentro de lo que Filinich (1999) define como lógica modal. La autora considera que en esa lógica hay dos nociones fundamentales: la necesidad y la posibilidad. Por ello distingue que los enunciados del lenguaje pueden ser, por un lado, contingentemente verdaderos o falsos, siendo veraces o falsos para el objeto que describen, lo cual puede variar si describen otro objeto. Por otro lado, los enunciados pueden ser necesariamente verdaderos, en cuyo caso la verdad se subordina a la experiencia y no al objeto en sí y, por último, los enunciados necesariamente falsos, aquellos que son contradictorios. Este tipo de lógica primero tuvo en cuenta la verdad necesaria o contingente, lo que se define como modalidad alética, para luego considerar las modalidades epistémicas y deónticas (Filinich, 1999: 92). Las primeras son las que consideran una proposición como cierta y las segundas no describen un acto sino su resultado por lo que está relacionado con las nociones de permisión y obligación (Filinich, 1999: 93).

Las sospechas que Leontes tiene sobre la fidelidad de su esposa se dejan entrever desde el primer acto de la obra. El rey dice: “elogiar su belleza (digna ciertamente de elogio); pero/ las exclamaciones de recelo y desprecio- / ¡Oh apenas puedo decirlo!/ os asaltarán de todos lados antes/ de confesar que es honrada” (II. i. 79-82). Se elogian las cualidades físicas superficiales de Hermione, no así su carácter interior, el cual es denostado por el rey. Son las “exclamaciones” las que se considera fuera de lugar, nombrándolas como aquello que le quita belleza al personaje femenino haciéndola menos “honrada” según la norma que establece la cultura. Es aquí donde observa que el relato de ficción reproduce la idea de discreción como ideal que enmarca a la mujer dentro de un comportamiento determinado. Al no obedecer las reglas de esa conducta, es el rey, su propio esposo, quien recalca la pérdida de valor como bien material de intercambio que sufre Hermione. No se encuentra ella dentro de los ideales de expresión medida, sencilla, recatada y humilde, todo lo contrario, se trata de un ser elocuente, cuyo carácter es, por lo tanto, denostado (Kusunoki, 2015: 9).

Finalmente, el argumento asume la modalidad epistémica subjetiva: “pero sépase de boca de quien sufre la ofensa; / está mujer es adúltera” (II. i. 83-84). En esta oportunidad Leontes expresa su verdad, su juicio personal sobre su esposa y se basa en su experiencia de vida, de modo que la califica como adúltera. Su discurso refleja la existencia de una posición desigual de poder en una sociedad patriarcal donde la palabra del hombre era ley.

La voz de Leontes tiene una doble significación, por un lado, es la expresión de la concepción masculina en torno a lo femenino y, por el otro es la voz del rey. Esto indica que sus juicios de valor involucran a la femineidad como objeto y valida el poder que reproduce y gesta la estructura patriarcal. Así, se observa que existe una relación de dominación que se caracteriza por ser fija y asimétrica. Dentro de la concepción renacentista, la reversibilidad de esta situación es escasa. De este modo, la modificación de este devenir es prácticamente imposible en este contexto.

El siguiente enunciado se considera verdadero, ya que, para Hermione, su condena es injusta: “Alguna estrella aciaga preside hoy nuestro destino / Aguardaré con paciencia a que el cielo / tome más favorable aspecto” (Il. i. 109-111). En este sentido, lo que es verdadero para ella no es así para los demás. Su esposo, el rey Leontes y todos los miembros de la corte perciben una verdad diferente. Así, Hermione considera que su futuro será desgraciado al pronunciar que: “una estrella aciaga preside hoy nuestro destino”. El adjetivo posesivo “nuestros” nos remite a uso de la primera persona del plural: el nosotros inclusivo que denota que no sólo ella tendrá un fatídico destino sino también el reino en su totalidad. De esta manera el enunciado se caracteriza por su modalidad aletica. No obstante, continúa con una proposición necesariamente falsa, la cual implica una contradicción a su enunciado previo. Si bien se sabe inocente, Hermione declara: “Aguardaré con paciencia a que el cielo / tome más favorable aspecto” (Il. i. 110-111). Este enunciado, como sostiene Fairclough, se remite a la importancia de lo ideológicamente implícito (Fairclough, 1995: 32). En este caso, es evidente que su posición como mujer, aun siendo la reina, no le permite actuar en su defensa, sino más bien esperar con la obediencia que remite a una dominación estrictamente patriarcal de la época.

En esta segunda instancia se observa un enunciado asertivo negativo, el cual remite a la modalidad epistémica. “Dignos señores: no soy / inclinada al llanto, como suelen las de mi sexo; / acaso la ausencia de inútiles lágrimas / amortigüe vuestra piedad” (Il. i. 111-114). Lo antedicho deja entrever que Hermione es diferente al resto de las mujeres; no obstante, la reina reconoce que, de amoldarse al estereotipo femenino renacentista, tampoco sería escuchada. Asimismo, el enunciado de Hermione hace eco de cómo el carácter ideológico penetra en el discurso a través de proposiciones naturalizadas en expresiones tales como sus dichos acerca de las lágrimas de las mujeres. Este llanto se trivializa así, como un accionar femenino recurrente. Se gestan de esta manera sujetos femeninos moldeados con características atribuidas desde una visión masculina.

El tercer enunciado “Os ruego, señores/ que me juzguéis según os dicten los pensamientos/ que vuestra mayor caridad inspire, y con ello, / cúmplase la voluntad del rey” (Il. i. 116-119), se caracteriza por su modalidad deóntica debido a que no pone énfasis en la acción, sino más bien en las consecuencias de esta. Aquí, Hermione implora que cuando sea juzgada se lo haga con caridad. La importancia de esta proposición reside en el resultado ulterior. Esto es el veredicto que será proclamado por los jueces en la corte de Leontes. Dichos jueces son moralmente responsables de su decisión, la cual impactará en la vida de Hermione como así también en la de todo el reino. Implícitamente, la reina aboga por un veredicto justo que demuestre su inocencia. A su vez, nuevamente se evidencia la obediencia ante la autoridad patriarcal de Leontes y los jueces como depositarios de poder y justicia. Independientemente de la verdad que cada una de las partes cree defender, Hermione realiza una aseveración deóntica al reconocer que es la voluntad del rey la que debe cumplirse.

Por último, el enunciado “No lloréis, pobre tontuelas / que no hay motivo para ello” (Il. i. 123-124) inicia con una proposición asertiva negativa y remite a la modalidad epistémica. De esta forma, esta modalidad se relaciona con el carácter fáctico de los predicados. Asimismo, Hermione continúa con un enunciado con una proposición asertivo-afirmativa también de carácter fáctico, ya que, de un modo explícito,

Hermione expresa su compromiso en cuanto a la verdad y de esta forma denota su firme convicción sobre su inocencia frente a todas las acusaciones recibidas. A su vez, su enunciado cobra un carácter deóntico cuando dice: “Guardad vuestro llanto/para cuando sepáis que vuestra señora mereció este castigo” (II. i. 124-125). En esta proposición se relaciona con las prohibiciones. Es aquí donde Hermione, indirectamente, prohíbe a sus damas a llorar por una causa que no existe. También, y retomando el concepto de modestia (Kusunoki, 2015: 33) Hermione se retira de su juicio, después de haber sido humillada y maltratada por su esposo, con las siguientes palabras: “Adiós, mi señor. Jamás os desee el menor pesar” (II. i. 128). Este enunciado de modalidad epistémica posee aseveraciones en las que Hermione deja explícito que, a pesar de todo el maltrato recibido, su modestia al hablar y al expresarse, prevalece. Sin embargo, lo que continúa es una proposición necesariamente verdadera, dado que sin importar lo que desee Hermione, Leontes sentirá el pesar por su comportamiento erróneo. Así, el discurso de Hermione refleja la conceptualización del género femenino entramado en la desigualdad que posiciona al hombre como centro del universo y la mujer ocupa el lugar de sumisión y obediencia. Para concluir, se puede manifestar que el análisis realizado sobre el discurso de los personajes de Hermione y Leontes demuestra que la feminidad en tiempos de Shakespeare era moldeada y determinada por una sociedad patriarcal que controlaba todos los aspectos de la vida de las mujeres de la época. En El Cuento de Invierno (1611), esta situación de dominación masculina se evidencia a través de los personajes Leontes y Hermione quienes dan testimonio de la idealización de la imagen femenina como resultado de una asimetría de poder. Así, los conceptos de virtud, obediencia y sumisión cobran total relevancia en la construcción del ideal femenino renacentista como elementos excluyentes de esta construcción. Es decir, la representación de quien debe ser sujeto es anterior a los sujetos mismos que se representan socialmente. El sujeto mujer está discursivamente construido y naturalizado por el sistema político que debe facilitar su emancipación. Si existen en el Renacimiento las particularidades discursivas anteriormente mencionadas, estas están construidas en consonancia con la cultura dominante y así que estas particularidades se reconocen sólo dentro del sistema binario femenino/masculino.

Referencias Bibliográficas

- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language.* London: Longman.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.
- Kusunoki A. (2015). *Gender and Representations of the Female Subject in Early Modern England.* London: Palgrave Macmillan.
- Shakespeare, W. (2007). *Cuento de Invierno* (José Arnaldo Marqués, trad.). Málaga. Proyecto de Investigación I+D, HUM-2004-00721.
- Teixeira Coelho, J. (2004). *Diccionario crítico de política cultural.* España: Editorial Gedisa S.A.
- Williams, R. (2003). *La Larga Revolución.* Buenos Aires: Nueva Visión.

LECTURA CRÍTICA Y SIGNIFICATIVA. DESAFÍOS DE LA CLASE DE ILE EN LA ERA DEL MULTICULTURALISMO

Rengel Alonso, Luciana María.

lurengelalonso@gmail.com

Sleibe Rahe De Paradelo, Adriana.

adrianaparadelo93@gmail.com

Eje temático: Cultura, debates y transferencia

Resumen

En los últimos años, como docentes del nivel universitario hemos notado que los estudiantes tienen problemas para entender un texto escrito. Hasta que los otros niveles del sistema educativo revisen su práctica e implementen cambios, la universidad necesita hacer algo al respecto para evitar el fracaso académico de los alumnos. Esta incapacidad para interactuar con el texto de manera significativa se evidencia a la hora de responder preguntas de comprensión, resumir los puntos principales, encontrar referencias y / o interpretar ideas complejas. Esta dificultad no solo obstaculiza su rendimiento académico en general, sino que también les impide desarrollar la habilidad conocida como pensamiento crítico. A su vez, hemos notado que, a la hora de tratar temáticas de actualidad e impacto social, muchos de nuestros alumnos no cuentan con el bagaje cultural esperado a esta altura de su formación docente lo que dificulta la formulación de opiniones bien fundamentadas. Nuestra propuesta incorpora artículos de actualidad en L2 para incentivar en los alumnos la reflexión y cuestionar los discursos que circulan en los medios de comunicación mientras aprenden un idioma extranjero. El marco teórico que sustenta nuestra propuesta se basa en los conceptos temáticos de Ira Shor (1992), y de Goodman (1988).

Palabras clave: actualidad – debate – lectura – pensamiento crítico

Introducción

La lectura se considera una de las señales más evidentes de habilidad intelectual. No sólo es necesario saber descifrar el código escrito en un texto, es decir, *entender* en el sentido de dirigir la atención hacia el texto, a un recorte del mismo o a un nivel textual, sino lograr que el alumno entienda que el texto es siempre una relación entre una parte y un todo, es decir que el alumno logre *comprender* lo que lee. Comprender lo que se lee significa interpretar- en el sentido de Ricoeur (2002: 197) y la teoría del círculo hermenéutico- en tanto no hay interpretación sin comprensión ni comprensión sin interpretación. Pero a diferencia de la comprensión en la que como docentes podemos ayudar, la interpretación es un acto personal, propio (Souchon, 2004: 92). Cada texto, lejos de tener un significado unitario, tiene un potencial de significado que depende de la interpretación de cada lector, en función de la finalidad de la lectura, de nuestros conocimientos y experiencias previas y de la relación que el lector establece con el texto y su escritor en el acto de leer. Todo ello define la lectura como un acto de cooperación y negociación entre el lector y el texto.

En los últimos años, como docentes del nivel universitario hemos notado que los estudiantes tienen problemas no solo para entender un texto escrito sino también para comprenderlo. Esta incapacidad para interactuar con el texto de manera significativa se evidencia a la hora de responder preguntas de comprensión, resumir los puntos principales, encontrar referencias y/o interpretar ideas complejas. Esta dificultad no

solo obstaculiza su rendimiento académico en general, sino que también les impide desarrollar la habilidad conocida como pensamiento crítico. A su vez, hemos notado que, a la hora de tratar temáticas de actualidad e impacto social, muchos de nuestros alumnos no cuentan con el bagaje cultural esperado a esta altura de su formación docente lo que dificulta la formulación de opiniones bien fundamentadas.

En términos educativos y madurativos, los alumnos de nivel universitario ya han transitado las etapas de escolaridad previa, han alcanzado el nivel del pensamiento lógico formal que les permite integrar los conocimientos previos con los nuevos, realizar inferencias, resolver tareas de razonamiento. No obstante, nuestros alumnos muestran una seria incapacidad para establecer relaciones entre su propio mundo, su estructura cognitiva y el mundo del texto. La consecuencia directa de este hecho es que el lector no puede construir el sentido del texto que se encuentra en el nivel semántico, a pesar de que los niveles sintáctico y morfológico funcionan como soportes del mismo y que, para entender un texto en lengua extranjera, es imperioso contar con una competencia lingüística que acompañe el proceso de interpretación. De este modo, la interpretación es el resultado de la relación que el lector va estableciendo entre el texto, su posicionamiento, sus conocimientos previos y las circunstancias de su lectura.

Ahora bien, ¿qué procesos se llevan a cabo en la actividad lectora? Siguiendo la teoría de los esquemas, aportada desde la Psicología Cognitiva, (Rumelhart 1980), la memoria humana archiva esquemas diversos que representan nuestro conocimiento. Esta teoría explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector, a su conocimiento enciclopédico y del mundo, los llamados escenarios cognitivos, además del conocimiento referencial, es decir, el referido a los saberes que el lector posee de un tema dado, y que influye en su comprensión. De acuerdo con esta teoría, la lectura es concebida como un proceso interactivo en el que intervienen dos modos de lectura cognitivos de procesamiento. En el primero, conocido como modelo descendente, *top down* o *hypothesis driven*, el lector utiliza sus experiencias y conocimientos previos para comprender el texto. Se denomina descendente porque se mueve desde las unidades globales hacia las más discretas, en un proceso guiado por conceptos. En el segundo, el modelo ascendente, o *bottom-up* plantea que la comprensión se logra por medio de un aprendizaje secuencial y jerárquico de las formas léxicas y gramaticales, desde las unidades más pequeñas a las más amplias, hasta llegar a la interpretación semántica. A partir de los avances investigativos en el campo de la semiótica, la pragmática, la lingüística textual y las ciencias cognitivas, el modelo clásico de lectura fue cediendo terreno a uno nuevo: el interactivo mediante el cual el lector combina la información textual con la que trae de sus esquemas previamente construidos. Este nuevo modelo es superador en tanto combina los dos anteriores, considera los conocimientos del mundo del lector con los cuales este último podrá construir hipótesis para una mejor interpretación situándolo como protagonista del acto de la lectura (Calsamiglia Blancafort, Tuson Valls, 2007: 72).

Si bien, un lector eficaz, en términos de Goodman, es aquel que utiliza ambos procesos de modo interactivo, hay alumnos que priorizan un procesamiento sobre otro. Sin embargo, en el nivel universitario, concretamente, en el cuarto año de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Inglés de la UNT es de esperar que el alumno pueda activar ambos procesos de acuerdo con las circunstancias que imponga un texto para lograr una lectura significativa.

Mucho se dice y aún más se discute a cerca de las causas que motivan esta crisis en la cultura de lo escrito. No es la intensión de este trabajo ahondar sobre ellas; al respecto sólo puntualizaremos que los hábitos de lectura en el entorno familiar, por una parte y las prácticas lectoras en el contexto educativo, por la otra, ejercen una fuerte influencia en el éxito lector y que en el ámbito que nos compete -el educativo-

hasta que los otros niveles del sistema educativo revisen su práctica e implementen cambios, la universidad necesita hacer algo al respecto para revertir la ecuación menor lectura-menor cultura-mayor dificultad para comprender un texto.

Nuestra propuesta, encuadrada en el marco de una perspectiva pedagógica, apunta, por lo tanto, a mostrar la puesta en práctica de algunas estrategias de lectura en una clase de Lengua Inglesa IV para estudiantes de cuarto año de Profesorado y Licenciatura en inglés, de la UNT. El objetivo es: a) guiar a nuestros alumnos para que sean capaces de leer y comprender de forma independiente y crítica artículos de actualidad en L2; y b) incentivar la reflexión para cuestionar los discursos que circulan en los medios de comunicación, mientras aprenden un idioma extranjero. El marco teórico que sustenta nuestra propuesta se apoya en los conceptos de empoderamiento pedagógico de Ira Shor (1992); en los procesos de lectura de Kenneth Goodman (1986), y en las nociones de lecto-comprensión de Marc Souchon (1993).

Análisis

Como docentes, elegimos los textos de nuestro programa pedagógico. Nos preguntamos qué tipo de temática podría interesarle a nuestro grupo particular de alumnos; tenemos en cuenta el camino ya transitado en términos curriculares y reflexionamos acerca de la posible interdisciplinariedad con las asignaturas que cursa concomitantemente ese año. La balanza siempre se inclina hacia temáticas de actualidad debatibles que permitan claramente un intercambio de subjetividades. Adherimos al concepto de Souchon (Urtubey, 2004: 101) de que es un error pedagógico considerar que existe una lectura modelo o única, puesto que propiciar un espacio en el que el lector pueda discutir y plantear su propia subjetividad un ingrediente necesario para incentivar el debate y motivar la lectura.

El texto seleccionado se titula "*Poverty Trap*", de Alex Perry⁴ y está tomado de la revista *Time*, sección ensayo, del 06 de junio de 2008. Las ideas centrales sobre las que se basa el texto se refieren a las políticas de inmigración y segregación y a las consecuencias del fenómeno de la globalización.

Shor⁵ (1992: 12) sostiene que el ser humano es curioso por naturaleza. Una educación de calidad debería capitalizar esta característica innata y arbitrando los medios para que los alumnos puedan cuestionar enunciados que, a simple vista, parecen irrefutables. Si nuestro objetivo es formar ciudadanos y futuros profesionales con capacidad de disenso, o en palabras de Shor (1992), alumnos empoderados, es menester flexibilizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las aulas.

Si bien adherimos a la idea de que la tarea del educador está incompleta cuando se limita a ser un mero facilitador de ciertos conocimientos y sus posibles aplicaciones hoy en día los avances tecnológicos también han contribuido a que el docente modifique su rol educador. Las instituciones educativas ya no son las únicas capaces de transmitir conocimientos. Con un simple clic, todo aquello que solía ser propiedad del maestro, hoy está al alcance de cualquiera deseoso de conocer. Así, idealmente, la actividad áulica comenzaría a transitar un proceso de resignificación y el docente, antes dador de conocimiento, pasaría a ser hoy, facilitador de herramientas y estrategias.

Ahora bien, la realidad es que algunos educadores son reticentes al admitir que en sus clases muchas veces la transmisión de información se da de manera unidireccional y que los espacios de debate y negociación de significados son

⁴ Alex Perry es autor y colaborador de la Revista *Time*, que ha cubierto, extensamente, la problemática racial y social de Arica, Asia y Medio oriente.

⁵ Es profesor de redacción y retórica en la City University of New York (CUNY). Junto con Paulo Freire, es uno de los máximos representantes de la pedagogía crítica.

escasos. Podríamos incluso asegurar que aún quienes propician estos espacios de interacción e involucramiento no siempre logran que sus alumnos piensen críticamente sobre el material. Y pensar que nuestros alumnos serán capaces de analizar la realidad de manera crítica simplemente a partir de un diálogo en clase es una falacia. Las relaciones dialógicas en clase deben revestir ciertas características para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. Interrogar lugares comunes culturales y políticos; rehusarse a repetir explicaciones estereotipadas sobre temáticas como la pobreza, el racismo, la globalización, lo diferente; explorar y encarnar conflictos; analizar conscientemente la propia retórica son algunos de los mecanismos conducentes a un aprendizaje significativo.

Ira Shor (1992: 17) sugiere una agenda de rasgos cualitativos⁶ deseables en clase de los cuales tomamos los siguientes: participación, afectividad, problematización, dialogismo, democratización e investigación. Estos elementos no demandan un orden lineal en la organización de la clase, sino que se engarzan uno con otro, en una actividad áulica en la que todos sus miembros participan de manera activa. Problematizar las temáticas “no es sólo una ciencia sino un arte”, por lo tanto los procedimientos metodológicos no pueden ser estandarizados.

Las conceptualizaciones de Shor (1992) respecto de los beneficios de una educación *democrática* implican partir del convencimiento de que es necesario fomentar un rol más activo y autónomo en los alumnos. De la mano de este objetivo surge la necesidad de generar un clima distendido y de respeto, en otras palabras, una *afectividad*, que posibilite la participación y construcción de una alfabetización crítica. La seguridad de que nadie será censurado en sus opiniones, es condición sine-qua-non para organizar un debate.

Problematizar la temática a discutir es el paso siguiente para encarar la reflexión sobre situaciones que a simple vista pueden resultar ajenas o trilladas. En el caso del artículo seleccionado, buscamos indagar acerca de temáticas relacionadas con el eje de la clase, a saber, los efectos de la globalización. Para ello, proponemos el abordaje de una *investigación* acotada – como un modo de suplir las deficiencias culturales-, y guiada en grupos pequeños sobre la problemática de la pobreza estructural, la xenofobia, el fenómeno de la inmigración en Europa con el consecuente resurgimiento de movimientos nacionalistas, así como también los espasmos de violencia y salvajismo que han teñido a la Sudáfrica post-Apartheid.

Luego de una breve exposición en clase acerca de los temas asignados, guiamos una puesta en común invitando a realizar comentarios –*inicio de la etapa de dialogización*– acerca del material presentado, para luego cuestionar y asumir una postura al respecto. Las preguntas que encauzarán el debate tendrán como objetivo propiciar la reflexión acerca de los lugares comunes en los que solemos caer al hablar, por ejemplo, del advenimiento de la globalización como fenómeno inclusivo o de la problemática de la inmigración como un hecho totalmente ajeno a estos rincones del globo.

Entablar un diálogo acerca de lo complejo que puede llegar a ser desterrar el flagelo de la pobreza estructural y la violencia como instrumento de lucha o sostenimiento de poder, sentaría las bases para entablar una relación semántica con el texto desde un posicionamiento más sólido.

En nuestra experiencia, la capacidad inferencial del alumno está limitada por el tipo y la cantidad de conocimientos del mundo que trae consigo. El artículo propuesto para este trabajo está atravesado por referencias a eventos y personajes cuyo desconocimiento obstruye la percepción y comprensión de las implicancias que

⁶ Shor distingue los siguientes componentes, de lo que denomina *agenda of values: participatory classes; affective involvement; problem-posing methodology; situated and multicultural content; dialogic relation between teacher and students; democratic atmosphere and research as an empowering skill* (Shor, 1992: 17).

enriquecen el texto. Conocer, por ejemplo, lo acontecido en Johannesburgo, en mayo del 2008 les permitirá responder de manera satisfactoria acerca del contenido semántico de la palabra “*carnage*”; estar familiarizados con la escalada de xenofobia populista del Frente Nacional de Jean Marie le Pen en Francia, el Partido Nacional Británico, el surgimiento de los neo-Nazis en Alemania, el asesinato de Pim Fortuyn en Holanda, les será útil para comprender la dicotomía “*fringe-mainstream*”. Comprender el significado de una frase, solo requiere del conocimiento de la gramática y la semántica, pero entender lo que un hablante realmente quiere decir con una figura estilística- una metáfora- en este caso, la ironía o el sarcasmo excede el ámbito de lo literal, requiere de asunciones, derivadas del conocimiento previo, y de la memoria a corto, medio y largo plazo. Para recuperar la información implícita en la metáfora de la globalización como una marea que elevaría a todas las embarcaciones por igual, no es necesario tener un conocimiento acabado en materia de oceanografía pero sin los datos básicos de cómo se comportan las mareas marítimas, tal metáfora se convierte en un juego de palabras ajeno para la competencia del lector.

De esta manera, la dinámica del debate se ajustaría a lo propuesto por Shor (1992: 55), en cuanto a la inclusión de lo que él define como tópicos generativos y temáticos, entendiendo por el primero, todo aquello que surge del interés propio de los alumnos. Si bien no desconocemos que dicho autor propone brindarle un mayor grado de autonomía a los alumnos a la hora de plantearse las preguntas que le generan curiosidad, e incluso buscar ellos mismos las respuestas que los satisfagan, consideramos que nuestro rol como facilitadores de las condiciones óptimas para que se lleve a cabo un debate relevante no debe ser menoscabado. El docente cumple un rol importante en tanto, selecciona los textos académicos y organiza toda la situación que se crea. A su vez, la selección de temáticas sociales de importancia a nivel local, nacional o global que no se generan directamente a partir de los intereses de los alumnos, está directamente relacionada con la necesidad del docente de propiciar un terreno en el aula en el que se pueda discutir acerca de asuntos relevantes en la formación de futuros docentes. Como formadores del ciclo superior del Profesorado y Licenciatura en Inglés notamos, con preocupación, que nuestros alumnos parecieran desconocer aquello que los medios de comunicación instalan en la agenda, o lo que es aún peor, reproducen de manera acrítica el discurso ajeno, razón por la cual nos proponemos abordar temáticas de impacto social propiciando un clima que permita el escrutinio de los llamados tópicos temáticos.

Para conclusión

Gran parte de la información que manejamos se da bajo la forma escrita, y la lectura, como actividad específica del lenguaje desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo del individuo y, por ende, en su formación general en tanto propicia la abstracción y el desarrollo del pensamiento (Kett, 2001: 257). Nuestros alumnos son actores de una sociedad en la que el ciudadano promedio no participa ni se involucra de manera activa y consciente en cuestiones que atañen a su rol cívico. Si bien un aula participativa no puede garantizar la transformación de la sociedad por sí misma, puede ofrecer una educación crítica y una experiencia de aprendizaje democrática invaluable en el largo plazo. Como dos caras de una misma moneda, mientras hoy la sociedad demanda individuos pensantes, críticos del mundo y de la sociedad en la que viven, los estudiantes necesitan sentir, quizás más que nunca, que la experiencia en las aulas puede ofrecer una situación desafiante que los motive a construir conocimientos útiles para su mundo inmediato. Mediante la adquisición de conocimiento académico y hábitos de investigación, el desarrollo de habilidades sólidas y la estimulación de la curiosidad crítica sobre las problemáticas sociales, la naturaleza del poder, la desigualdad y la dinámica del cambio, se puede pensar la

clase como un espacio de diálogo real en el que se examinan los temas y procesos con una profundidad sistemática.

La construcción del conocimiento es un proceso necesariamente activo por parte de los actores de la instancia dialógica. Hoy resulta imposible sostener que los alumnos adquieren saberes y valores impartidos desde una fuente de conocimiento superior – el docente- y que su rol se limita al de memorizar y reproducir aquello que le es otorgado; muy por el contrario, son actores involucrados en la tarea de creación de los mismos y su acción deriva de la reflexión. La relevancia de la tarea docente en este contexto radica, precisamente, en su experticia para planificar y sostener clases en las cuales el debate sea verdaderamente democrático, significativo y empoderado.

Cabe la reflexión acerca de algunas preguntas que formula Shor (1992: 14) con respecto a la naturaleza de dichos intercambios discursivos para reflexionar acerca de nuestra práctica profesional: ¿somos los docentes capaces de aceptar el disenso?; ¿estamos preparados para aceptar los puntos de vista de nuestros alumnos?; ¿poseemos las herramientas necesarias para propiciar debates enriquecedores o sólo enmascaramos diálogos dirigidos e intencionados para lograr que nuestros alumnos asuman las posturas que esperamos?; ¿asignamos algún tipo de valor a los aportes que nuestros alumnos hacen con respecto al material que les ofrecemos?; ¿favorecemos la creación de espacios en los que ellos puedan relacionar los contenidos académicos y las temáticas de índole social con su individualidad?

Entender que nuestra tarea no se confina a la consecución de ciertos objetivos académicos, sino que debería apuntar a la implementación de una educación de calidad que empodere a nuestros alumnos como “pensadores, ciudadanos de derecho y comunicadores” (Shor, 1992: 10) puede ser un buen comienzo.

Referencias bibliográficas

- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 2ª ed. Barcelona: Ariel
- Goodman, Kenneth (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Klett, Estela (2001). Propuesta de lecto-comprensión en una segunda lengua extranjera en Corradi, L et al. *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Niveles 1, 2,3 y 4. Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Perry, Alex (2008). “Poverty Trap”. *Essay*. p.108.
- Ricour, Paul. (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Rumelhart, David E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro et al. (eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shor, Ira. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Souchon, Marc (2004). “Lecto-comprensión en lengua extranjera”, pp. 99-100. En Urtubey, S., Cohen, E. (comp). *La Didáctica de las lenguas. Reflexiones y propuestas*. Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.

LECTURA DE TEXTOS EN LA UNIVERSIDAD: MOTIVACIÓN Y CAMBIOS COGNITIVOS

SAVIO, Carlos Fernando

Idioma Moderno: Inglés. Departamento de Inglés, Facultad de Humanidades, UNCa
cfsavio@yahoo.com.

Eje Temático: Prácticas docentes y profesionales

En este trabajo se observa la manera en la cual se aprende en la clase universitaria, por medio del desarrollo de lectura y comprensión de textos académicos y científicos en inglés (L2). Esta observación nos permite comprobar los cambios que se manifiestan en los estudiantes, tanto en áreas conceptuales, como en sus procesos motivacionales y cognitivos para adquirir capacidades lectoras. Es nuestro objetivo analizar algunas relaciones establecidas en la enseñanza y la comprensión, para optimizar prácticas pedagógicas que favorezcan el proceso lector en el aula. Partiendo de contribuciones teóricas importantes, reflexionamos sobre el aprendizaje y la lectura en inglés, para generar cambios en las prácticas educativas que, logren contribuir, de este modo, al desarrollo y crecimiento académico, profesional y personal del alumno.

Palabras clave: cognitivo – comprensión – lectura – motivación – prácticas pedagógicas

Introducción

Los avances en campos de la Lingüística y la Didáctica ayudan al docente a monitorear su trabajo en el aula. Ante esto es nuestra preocupación observar el desempeño de los alumnos en el aula universitaria, para obtener así mejores respuestas en lo referente a las competencias adquiridas a través de la lectura en la búsqueda del conocimiento. Observamos que de acuerdo con los códigos que prevalecen en el discurso del profesor, los alumnos tienden a usar los textos de un modo determinado, esto significa que leen según sea lo que necesitan. Es decir que leen lo que los estudiantes necesitan leer, literalmente, para devolver información consignada en el texto.

La lectura de textos académicos y científicos en inglés, por parte de un grupo de alumnos que estudian la Licenciatura en Arqueología y Licenciatura en Antropología Social y Cultural en la Escuela de Arqueología (UNCa) nos permite apreciar cambios que se manifiestan a partir de la adquisición del conocimiento y luego de un proceso de motivación acentuado en el aula. Este conocimiento, plasmado en áreas conceptuales, lleva al estudiante a elevar su capacidad lectora para adquirir conocimientos precisos.

Por otra parte, el desarrollo de teorías afines brinda el marco para explicar el proceso de lectura, en el cual el lector asume un rol protagónico al interactuar en forma activa con el texto. Durante todo este proceso el lector desarrolla operaciones, tales como omitir, seleccionar, generalizar, e integrar información del texto. Son estas las operaciones que buscamos optimizar para lograr el mejor desempeño de nuestros estudiantes. Así lo afirman Grabe y Stoller (2011) cuando manifiestan que son acciones seleccionadas de forma deliberada para lograr objetivos particulares.

Adquieren habilidades parcialmente abiertas a la reflexión (Grabe y Stoller, 2011). Nuestra tarea, entonces, como docentes universitarios, consiste en ayudar a los alumnos a convertirse en lectores competentes que interpreten textos académicos y científicos de modo razonable.

Asumimos que continuamente la enseñanza en la universidad introduce nuevas opciones que la conducen a replantear prácticas docentes que recuerdan que no se puede pensar en la enseñanza sin hacerlo en el aprendizaje.

Este estudio se orienta, por lo tanto, a la observación de nuestra práctica actual con la finalidad de mejorarla, debido al análisis de las actividades que solicitamos con mayor frecuencia, y cuyo valor se considera teniendo en cuenta su proximidad a la manera en que se motiva a los alumnos y a los conocimientos generados.

Conceptos teóricos

La universidad representa un recurso social importante en el desarrollo general del contexto social, por lo que es necesario replantear prácticas docentes considerando la inclusión de la enseñanza y del aprendizaje. Coincidimos con Pozo y Monereo, respecto a la necesidad de promover una nueva cultura de la enseñanza y del aprendizaje en el aula universitaria, con la finalidad de dar respuesta a los requerimientos de formar profesionales capaces de gestionar conocimientos complejos y hasta generar nuevas formas de conocimiento (Pozo y Monereo, 2009).

- Relación entre la motivación y los cambios cognitivos

Numerosos investigadores como Pintrich, Pérez Cabaní, Rodríguez Moneo y Huertas avanzaron en estudios que muestran que existen concepciones alternativas en las personas que suelen ser estables al cambio que requiere el aprendizaje de conceptos científicos, en contextos académicos. Los modelos con los que se manifiestan los cambios entienden al aprendizaje como el producto de los cambios cognitivos, que tienen lugar en los estudiantes a partir de las sucesivas experiencias con la realidad que intentan conocer (Huertas, 2005).

Los cambios cognitivos son procesos graduales que se producen desde los niveles más simples a los más complejos. Si bien no implican una transformación radical en la estructura de conocimiento, producen modificaciones sustanciales. Los modelos teóricos que se refieren a los cambios cognitivos, integran procesos tanto motivacionales, como afectivos dentro de estos cambios; estas teorías justifican los estudios realizados por investigadores (Rodríguez Moneo y Huertas, 2000). Entendemos entonces que el cambio cognitivo implica la transformación de conocimientos y conductas en el proceso de aprendizaje, logrando que éste sea profundo y significativo. Sin embargo, debemos considerar que no todo lo que se aprende promueve cambios cognitivos.

Desde el enfoque del docente, la motivación de los alumnos para aprender a leer se sustenta en el contexto del aula, en las creencias y en los aspectos cognitivos que subyacen a los diferentes modos de acceso al conocimiento (Bono, 2006). Desde la perspectiva del contexto, se concibe a la motivación como el proceso que dirige el objetivo de una actividad, pero que además la impulsa y la mantiene (Pintrich y Schunk, 2006). Así el estudio que se realiza para relacionar a la motivación con la

cognición, conduce a la observación del constructo en el cual se encuentran las creencias motivacionales. Se considera que este constructo está presente en cada estudiante, y que además permite la interconexión entre el constructo y el conocimiento que el alumno adquiere en la disciplina de su interés (Pintrich, 2006). A partir de este contexto pensamos a la motivación, no solo como proceso que dirige la meta de una actividad, sino también como un proceso psicológico que dinamiza la manera en la cual los alumnos se orientan e involucran en el aprendizaje. No olvidemos que las creencias son las experiencias que se van configurando como conocimientos, de una manera implícita.

Podemos decir que es en función de las creencias que los estudiantes infieren, predicen y planifican acciones en determinadas situaciones; son resistentes al cambio por su carácter implícito, funcional y adaptativo. Al mismo tiempo, las creencias implícitas sobre el mundo y las personas permiten y facilitan la creación de los patrones motivacionales de actuación, que permiten al alumno adaptarse a las diferentes situaciones de aprendizaje.

Siguiendo con estos planteos observamos que la motivación nos permite comprender mejor el desempeño de los alumnos en contextos de aprendizaje. Conjuntamente, como asegura Huertas, esto contribuye a enriquecer y mejorar las prácticas educativas, de tal modo que los alumnos se apropian del aprendizaje con un sentido personal y social (Huertas, 2005).

- El aprendizaje a partir de la lectura

El aprendizaje de la lectura a través de textos académicos constituye una práctica intrínseca al aprendizaje de cualquier asignatura; por medio de esta práctica los estudiantes se vinculan con los conocimientos que le resultan necesarios para así, apropiarse de ellos. Es común que la lectura, por parte de alumnos universitarios, sea considerada una actividad más reproductiva que productiva, dejando de lado su función como herramienta de construcción de conocimiento. En otras palabras, no se atiende a la lectura como objeto de conocimiento en sí misma. Así afirma Gisela Vélez cuando dice que aprender significa también aprender sobre la lectura, sobre los propósitos que cada uno tiene para leer, sobre los propios procesos lectores. Leer aprendiendo sobre la lectura implica, en gran parte, un conocimiento autorreflexivo, más allá de que 'se aprenda a leer leyendo' (Vélez, 2000).

En este sentido, asumimos que la lectura es una herramienta fundamental en el aprendizaje, matizada por las diversas áreas de enseñanza. Es una competencia clave en el aprendizaje autónomo, en cuanto la mayor parte del conocimiento específico se adquiere a partir de los textos. Los estudios relacionados con este proceso exigen observación, comparación, contraste y reflexión. Si investigamos cómo se lee en la universidad, indagamos el modo en que se abordan conceptos en diferentes disciplinas de estudio, por lo que necesariamente se trabaja en el aula, donde se comprenden mejor los obstáculos para acceder al conocimiento.

El alumno, en su rol de lector, debe estar en posición de distinguir lo central de lo accesorio, tanto al leer como al elaborar un texto a partir de la lectura. Durante el proceso de lectura, el lector desarrolla operaciones como omitir, seleccionar, generalizar e integrar la información del texto. Son estas operaciones las que originan sus cambios cognitivos; adquiere competencias que le permiten optimizar los procesos

o bien actividades que realiza en distintas disciplinas y no solamente en un área específica. Respecto al término competencia, es necesario aclarar que es un saber hacer que el sujeto expone y que es diferente en cada persona. Los alumnos evidencian sus competencias en la acción misma, es un dominio acumulado de experiencias de distinto tipo que le ayudan a desenvolverse en la vida práctica (Jurado Valencia, 2007).

Propuesta pedagógica

El trabajo pedagógico se orienta desde los materiales textuales que los estudiantes pueden usar, las veces que sea necesario. De cierto modo esta estrategia garantiza la producción intelectual de los estudiantes, que trabajan con materiales de diferentes áreas.

Al respecto, Elena Martín Ortega afirma que los alumnos construyen significados en la medida en que son capaces de atribuir sentido al aprendizaje. Este depende de los motivos que los llevan a realizar sus trabajos, de cómo conciben sus capacidades de resolverlo y de los sentimientos que provoca la percepción de sus competencias (Martín Ortega, 2000).

Las propuestas planteadas incluyen orientar hacia los objetivos considerados representaciones cognitivas, y considerar los diferentes propósitos que adoptan los alumnos, en diferentes situaciones en las que intentan lograr algo. La orientación hacia los objetivos puede ser de dominio o de ejecución, según si se dirige al aprendizaje y la comprensión con compromiso cognitivo profundo; o bien cuando focaliza el desempeño de la tarea para alcanzar resultados exitosos. La presencia de determinadas condiciones contextuales favorece el cumplimiento de objetivos; las condiciones implican ofrecer actividades significativas y auténticas que promuevan la autonomía y que consideren totalmente el proceso de aprendizaje. En este sentido, creemos que es necesario que las tareas de lectura que se presentan en el contexto áulico universitario sean potencialmente significativas, auténticas y que promuevan la autonomía de los alumnos. Favorecer la adopción de objetivos concretos conduce a los estudiantes a implicarse en la lectura de textos académicos y científicos, atribuyéndoles valor e interés personal; esto se relaciona con la importancia de ayudar a nuestros alumnos a vincular sus intereses con las necesidades reales de formación. En el aula universitaria, los estudiantes pueden concebir a la lectura como un registro mental que puede reproducirse. Esto representa un desafío para el docente que debe enseñar a tomar conciencia acerca del proceso de lectura, como proceso gradual y complejo, que varía en función del contexto, de las intenciones y de los saberes previos.

Consideramos, en esta instancia, que el profesor debe organizar el trabajo en clase. Seguimos a Mar Mateos en la propuesta para los alumnos, así vamos a considerar a la lectura como un proceso continuo con diferentes niveles (Mateos, 2009).

La lectura se desarrolla cubriendo 4 niveles:

- Lectura local: comprender ideas y relacionarlas entre sí.
- Lectura global: comprender las ideas más globales del texto.
- Lectura elaborativa: realizar inferencias acerca del texto que vayan más allá de lo explícito.

- Lectura crítica: comprender, evaluar y contrastar las perspectivas explicadas en el texto.

Se realiza un estudio descriptivo, siguiendo la metodología de la encuesta a través de un cuestionario. La muestra se realiza con veinte estudiantes de las carreras de Licenciatura en Arqueología y Licenciatura en Antropología Social y Cultural de la Escuela de Arqueología. La variable caracterizada fue el curso al cual asisten. El cuestionario se aplicó en forma colectiva y consistía en responder a una serie de actividades que debían realizar luego de leer.

Los estudiantes tienen que trabajar con el cuestionario para luego señalar cuáles son las actividades frecuentemente usadas, su dificultad y su importancia en el aprendizaje. Señalaban las opciones agregando poco – bastante – mucho, o bien ninguna – poca regular – bastante y mucha. Las tareas se ordenaban en función de los procesos implicados en su realización, veamos el orden de las mismas ya como resultados.

- 1- Leer un texto y subrayar
- 2- Identificar las ideas principales
- 3- Copiar partes del texto
- 4- Tomar notas
- 5- Elaborar un resumen
- 6- Elaborar un esquema
- 7- Realizar un informe
- 8- Estructurar apuntes
- 9- Comentar el texto por escrito
- 10- Leer para discutir
- 11- Leer y sintetizar
- 12- Reflexionar sobre el texto

Cabe consignar que estas tareas, jerarquizadas, resultan del trabajo de los alumnos en sus actividades con textos específicos. A partir de esto, nosotros, como docentes tenemos que convertirnos en facilitadores de su trabajo, considerando que de este modo optimizan su desempeño en el aula. Recordemos que es este el camino para resolver sus dificultades de aprendizaje en diversas asignaturas; nos parece importante la evolución de las tareas requeridas luego de nuestra labor didáctica que nos permite observar que están vinculadas, fundamentalmente, a procesos cognitivos básicos, como seleccionar ideas principales o subrayar. No olvidemos que las actividades de identificar y seleccionar ideas caracterizan a los estudiantes estratégicos, y es la enseñanza estratégica la que se desarrolla íntimamente relacionada con el aprender a aprender. Resulta positivo que los alumnos demuestran tener conciencia de la importancia, en el aprendizaje, de actividades que implican procesos cognitivos superiores como elaborar y organizar ideas o gráficos, por ejemplo, elaborar una síntesis o resumen, leer para discutir o reflexionar sobre el texto. Esta última actividad es fundamental para demostrar que se completa el proceso de la lectura autónoma y crítica.

Reflexiones finales

Para concluir reiteramos manifestaciones anteriores. Creemos que es importante que el docente conozca e incentive a los alumnos a conocer su situación real en el

aprendizaje a través de la lectura, ya que esto le permitirá iniciar un proceso de cambio. También es importante reconocer que el cambio resulta de la presencia de las creencias motivacionales, las que funcionan como condicionantes en el aprendizaje de la lectura y en los cambios cognitivos.

Cabe consignar que el eje de nuestro interés está centrado en la lectura de textos académicos para conseguir un buen aprendizaje; es por medio de esta práctica que los estudiantes se vinculan de diversos modos con los conocimientos, de los cuales se van a apropiarse en el contexto de estudio.

Las prácticas pedagógicas que el profesor ha puesto en marcha, ya han sido apropiadas por los alumnos quienes continúan con su práctica concreta. Es de esta manera, luego de transcurrir los procesos motivacionales, que se observan los cambios cognitivos de modo real. Lo deseable es conseguir un buen trabajo en la planificación de los textos con niveles aceptables de complejidad y con actividades que contribuyan a alcanzar niveles más altos de autoeficacia. El cambio conceptual puede potenciarse luego de generar prácticas orientadas al control autónomo del propio aprendizaje, desde supervisiones que guíen los procesos de autorregulación en la comprensión del aprendizaje. Es posible promover cambios en nuestros alumnos orientando su construcción de saberes, que serán más genuinos en la medida en que se reconozcan a sí mismos como lectores y atribuyan sentido a sus lecturas.

Referencias bibliográficas

- Bono, A. (2006), "Creencias motivacionales de los estudiantes y desempeño motivacional docente". Seminario de Investigación. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Grabe, W. y F. Stoller (2011), *Teaching and researching reading*, 2nd ed., London, Pearson Education Longman.
- Huertas, J. A. y otros (2005), "La fuerza de las creencias sobre motivación en el aula". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. REME*. Libro de Actas del IV Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. Vol. VIII. Nº 19. España.
- Jurado Valencia, F. (2007), *La lectura en la universidad*, *Revista Avances, Investigación en ingeniería*. Nº 6. Págs. 6-9.
- Martín Ortega, E. (2000), ¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes?, *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Nº 26. Madrid. 31- 50.
- Mateos, M. (2009), *Aprender a leer textos académicos, Más allá de la lectura reproductiva*. En: Pozo, J. I. y M. del P. Pérez Echeverría (coords.) (2009), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid, Ediciones Morata.
- Pintrich, P. (2006), *Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual*. En: Schnotz, W. S. y otros (comps.) (2006), *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires, Aique. 53-86.
- Pintrich, P. y D. Schunk (2006), *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.
- Pozo, J. I. y C. Monereo (2009), "La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender". En: Pozo, J. I. y M. del P. Pérez Echeverría (coords.) (2009), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid, Ediciones Morata.
- Rodríguez Moneo, M. y J. A. Huertas (2000), *Motivación y cambio conceptual*, *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Nº 26. Madrid. 51-71.

Vélez, G. (2000), *Lecturas epistemológicas de la lectura*, Río Cuarto, Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

PANEL “EL TRADUCTOR PÚBLICO EN UN MUNDO SIN FRONTERAS”

COLEGIO DE TRADUCTORES PÚBLICOS DE CATAMARCA

(CTPCa, ctpcatamarca@gmail.com)

Colaboradoras:

- **BALOCCO**, Noelia Antonella
- **CACCIABUE**, Alejandra Felisa
- **FERRARESI CUROTTO**, Carolina
- **MASCAREÑO**, María Romina
- **RIBAS DAUD**, María de los Ángeles
- **SAVIO**, Ana Paola

Colegio de Traductores Públicos de Catamarca (CTPCa), dentro de las actividades que lleva a cabo habitualmente, se propuso tener una activa participación en las VI Jornadas Disciplinarias en Lenguas Extranjeras organizadas por los Departamentos de Inglés y Francés de la Facultad de Humanidades de la UNCa. Es por ello que se brindó, en dicha oportunidad, el panel cuyo texto acercamos a continuación, como un aporte a la difusión del rol de Traductor Público en la sociedad de hoy, con la pretensión de que todo aquel que sienta curiosidad pueda informarse y tener a mano datos fehacientes sobre la profesión que con tanta pasión ejercemos.

El Rol de Traductor Público en la sociedad: alcances e incumbencias del título

El traductor público es el profesional graduado cuya incumbencia, de conformidad con la Ley Provincial N°4935 (creación del CTPCa), es la traducción de todo documento que se presente en idioma extranjero ante reparticiones, entidades u organismos públicos y la traducción del español a un idioma extranjero, y viceversa, de la cual da fe con su firma y sello.

Es el único profesional habilitado para actuar como intérprete y traductor en sede judicial.

Además, sus servicios son solicitados por el área privada para la traducción de todo material escrito que requiera responsabilidad profesional y un alto grado de capacitación y de especialización.

A continuación, se enumeran, a modo de ejemplo, algunos de los ámbitos de desempeño profesional de los Traductores Públicos:

- Tribunales de justicia, como peritos de parte o designados de oficio
- Escribanías
- Ministerios y demás reparticiones gubernamentales
- Delegaciones consulares extranjeras
- Delegaciones comerciales extranjeras
- Representaciones nacionales en el exterior
- Organismos multilaterales
- Departamentos legales de empresas privadas y públicas
- Departamentos de traducción de empresas privadas y públicas
- Departamentos de traducción de fuerzas de seguridad
- Agencias de noticias

- Agencias de publicidad
- Editoriales
- Laboratorios medicinales
- Estudios de traducción
- Todo tipo de organismos y empresas que requieran asesoramiento terminológico especializado
- Ejercicio independiente de la profesión prestando servicios de traducción, corrección de textos y asesoramiento terminológico en diversas especialidades a todo tipo de clientes en los ámbitos privado y público

Trabaja con los escribanos públicos a la par, ya que el escribano deberá aconsejar a sus requirentes sobre la obligación de la traducción certificada ante la presencia de documentos públicos o privados que deban ser presentados en organismos de las diferentes dependencias del estado o ante instituciones privadas.

Al ser graduado en su especialidad, y tener además instrucción sobre otras índoles, el traductor público actúa como garante de calidad, fidelidad y equivalencia de significado al traducir textos técnico-científicos, periodístico-económicos, y puede también trabajar como intérprete de conferencias y eventos científicos, habiéndose preparado a tal fin con el debido estudio sobre la terminología necesaria.

La traducción de los textos técnicos es uno de los servicios más demandados dentro del ámbito de la traducción. Está conectado con el desarrollo técnico moderno y la necesidad constante de asegurar este desarrollo. Sin embargo, la traducción de los textos técnicos se caracteriza por el rango de particularidades que determinan la especificidad de la actividad del traductor mientras trabaja con textos que pertenecen al estilo técnico-científico.

Las características peculiares del estilo técnico-científico (aplicable también para la interpretación técnica) son su sustantividad, lógica (la consistencia estricta, la conexión clara entre la idea principal y los detalles), exactitud y objetividad y la lucidez y claridad subsiguientes. Todos los textos de este tipo tienden a usar un lenguaje como medio para contribuir a la satisfacción de las necesidades del ámbito de esta comunicación.

Además, y relacionado a este campo de la traducción técnica o especializada, el traductor puede actuar como terminólogo, ya que está entrenado para confeccionar glosarios, bases de datos terminológicas y relacionar los términos que allí se enumeren entre sí y con otros campos.

En boga últimamente está la traducción en medios audiovisuales, con sus variantes del doblaje y el subtítulo. Este formato de traducción requiere un entrenamiento especial, ya que se comprende un texto que es audiovisual para luego producir un texto de llegada en formato audiovisual o escrito, según la variante de la que hablemos, pero con diferentes limitaciones a tener en cuenta, como los movimientos de la boca del hablante en la película o la longitud de las líneas del subtítulo, o también, el tiempo que esto estará en pantalla.

Información sobre la carrera de Traductorado en Argentina

Según un informe elaborado por la colega Silvia Bacco, matriculada en el Colegio de Traductores de la Provincia de Santa Fe - Primera Circunscripción (CTPSFPC) y en el Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (CTPCBA), quien gentilmente nos cedió su trabajo como fuente de información,

- Cantidad total de traductorados e interpretados en todo el país: 105 títulos (intermedios, finales y pos-títulos) repartidos en 58 instituciones.
- Cantidad de instituciones educativas en las que se imparte el traductorado, por provincia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 13; Provincia de Buenos Aires: 12; Provincia de Santa Fe: 7; Provincia de Córdoba: 5; Provincia de Mendoza: 5;

Provincia de Tucumán: 4; Provincia de Entre Ríos: 3; Provincia de Misiones: 2; Provincia de Salta: 2; Provincia de Catamarca: 1; Provincia de la Rioja: 1; Provincia de Río Negro: 1; Provincia de Neuquén: 1; Provincia de Corrientes: 1.

- Composición de especialidades de traductorados: Cantidad de traductorados literarios y científico-técnicos: 27 de un total de 105 títulos, es decir, el 25,71 %. Cantidad de traductorados científicos/técnicos: 10 de un total de 105 títulos, es decir, el 9,52 %. Cantidad de traductorados públicos: 42 de un total de 105 títulos, es decir, el 40 %. La gran mayoría incluye en sus planes de estudio materias relacionadas con la traducción literaria, científica y técnica, ya que este tipo de documentos también puede ser objeto de una traducción pública. Cantidad de interpretariados: 10 de un total de 105 títulos, es decir, el 9,52 %. Cantidad de traductorados sin denominación específica: 19 de un total de 105 títulos, es decir, el 18,09 %.

Beneficios de la colegiación

La colegiación trae aparejado el beneficio de un trabajo mancomunado en favor del conocimiento y afianzamiento de la profesión con colegas de la provincia. Además, el CTPCa es miembro fundador y participante activo en la Federación Argentina de Traductores, institución que nuclea a los Colegios de Traductores del país, así se posibilita el intercambio y crecimiento frente a las distintas realidades.

Como lo establece el artículo 6º del Estatuto del Colegio de Traductores Públicos de la Provincia: "Todo documento que se presente en idioma extranjero ante Reparticiones, Entidades u Organismos Públicos, Judiciales o Administrativos de la Provincia de Catamarca, debe ser acompañado de la respectiva traducción al idioma nacional, suscripta por Traductor Público matriculado en la jurisdicción de la Provincia de Catamarca, excepto que el Colegio no contara con colegiado especialista en el idioma en que se encontrare escrito el documento."

El Colegio al ser creado por ley y por ende haber recibido del Estado provincial la delegación del poder de otorgamiento de matrícula, ofrece seguridad jurídica a la sociedad sobre lo vertido en documentos en otro idioma. La base de ese concepto radica en que la traducción la realiza un profesional graduado universitario formado en traducción jurídica y certificado por el Colegio que constató la legitimidad de su título.

Además, la institución dispone de una lista de los profesionales matriculados con su información de contacto, que se facilita a aquellas personas que se acercan a consultar por un traductor. Es decir, tenemos mayor visibilidad ante los clientes, lo que resulta beneficioso, en especial, para los traductores recién graduados. Aquí cabe aclarar que el Colegio no es el encargado de conseguir trabajo a sus miembros, sino que cada uno de los matriculados debe buscarlo. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el estar matriculados nos permite acceder a más fuentes de trabajo.

El Colegio también se encarga de proveer información a sus miembros acerca de:

-Los honorarios mínimos orientativos para las diferentes tareas propias del ejercicio profesional.

-Cursos y capacitaciones que se realizan en todo el país y en el exterior, además de los cursos que el mismo Colegio realiza, en los cuales contamos con el beneficio de descuentos.

-Novedades referidas al ejercicio profesional.

-Uno de los puntos más importantes es que como miembros del Colegio podemos defender nuestras incumbencias profesionales e intervenir en sus determinaciones. Esto no significa que de manera particular no podamos defender nuestra profesión, pero al estar respaldados por un colegio, nuestra voz tiene más fuerza.

Federación Argentina de Traductores (F.A.T)

Con la denominación de "FEDERACIÓN ARGENTINA DE TRADUCTORES" (F.A.T.), se constituye una entidad sin fines de lucro, fundada el 23 de octubre de 1998. Está integrada por Colegios o Consejos Profesionales de Traductores creados por ley, y por entidades de asociación voluntaria que nucleen a profesionales de la traducción y disciplinas afines que deben estar autorizadas a funcionar. Las entidades profesionales que integren la F.A.T. conservan su propia autonomía de gobierno dentro de las disposiciones previstas en sus leyes, estatutos o cartas orgánicas, y la F.A.T. no podrá intervenir en los asuntos internos de las entidades Miembro.

En este momento, el Colegio de Traductores Públicos de Catamarca ocupa la vicepresidencia de la F.A.T.

En junio 2016, la Cancillería Argentina, siguiendo la Ley N° 404 de CABA -reguladora de la Función Notarial-, realizó un convenio con el Consejo Federal del Notariado Argentino (CFNA) para descentralizar las legalizaciones de validez internacional de documentos públicos, a través de los distintos Colegios de Escribanos de todo el país. Según ese convenio, uno de los criterios los escribanos podrían legalizar y apostillar documentos redactados en idioma extranjero sin acreditar traducción pública alguna, siempre y cuando dejaran constancia de su conocimiento de la segunda lengua.

En 2017, nuestro Colegio participó del Seminario Laureano Moreira que se dio en Catamarca organizado por la Universidad Notarial Argentina. En esa ocasión, cuando se habló del tema, la entonces Tesorera, TP Alejandra Cacciabue, expresó su preocupación ante la amenaza que tal Convenio supone al ejercicio profesional de los Traductores Públicos.

Se pautó una posible reunión en Buenos Aires, con la Escribana Cristina Armella, rectora de la Universidad, en Buenos Aires, en ocasión de reunión de trabajo de la Federación. La reunión fue fructífera en el sentido de trabajar en conjunto y respetar las incumbencias de cada perfil profesional.

El Trabajo del Traductor. Cómo comenzar en el mercado. Posibles especializaciones

1. Preparación del CV y la identidad empresarial
 - a. Curriculum Vitae
 - No debe exceder las tres hojas.
 - Adecuarlo según el trabajo al que el traductor se postula (Traductor para empresa, Subtitulador en agencia de traducción, etc.) e incluir información relevante para el puesto ofrecido.
 - Evitar el uso excesivo de distintos tipos de letra, subrayado, apartados.
 - Controlar la gramática y la ortografía del mismo (de ser posible con otra persona).
 - Redactarlo en los 2 idiomas de trabajo, en formato PDF e incluir siempre carta de presentación.
 - b. Identidad empresarial: tarjetas de presentación, página web, hojas membretadas, etc.
2. ¿Dónde presentar el curriculum vitae?
 - a. En nuestro entorno:
 - Hacer un revelamiento de las empresas o reparticiones públicas que necesiten un traductor.
 - Asistir a charlas, congresos, ponencias relacionadas o no con la traducción. El propósito es hacer contactos.
 - Clientes directos: derecho, educación, minería. "The sky is the limit".
 - b. En línea:

- Agencias de traducción: hacer búsqueda directa en Internet o encontrarlas a través de directorios (ATA, Proz.com, Translator's Cafe, etc.). Bases de datos de reputación de agencias: Glassdoor, Proz, Paymentpractices, Translationdirectory, Translator's Café)
- Clientes directos: ofrecimiento de servicios en foros/blogs relacionados con la traducción, en nuestro sitio web, etc.
- Medios sociales: LinkedIn, Facebook, Twitter, etc. (avisos laborales u ofrecimiento espontáneo de servicios)
- c. Diferentes roles del traductor
 - Traductor: traslado de material de un idioma a otro por escrito. Se recomienda traducir a la lengua nativa. Ámbitos de trabajo: traducción jurídica, técnico-científica, literaria en empresas de traducción u otras, administración pública, embajadas, etc.
 - Edición: corrección de documentos en lengua fuente y lengua meta (comparación con el documento original) para detectar posibles errores de ortografía, gramática, estilo, realidad cultural. Ámbitos de trabajo: agencias de traducción.
 - Revisión: verificación final del documento traducido (texto final, sin comparación). Tono y coherencia. Ámbitos de trabajos: medios gráficos como diarios, revistas, agencias de traducción.
 - Doblaje: sustitución de la pista de audio original por la traducida, realizada en un estudio con dobladores profesionales, interpretación del habla y sincronismo labial. Ámbitos de trabajo: empresas de traducción audiovisual.
 - Subtitulado: inserción de subtítulos traducidos en sincronía con el habla original. Muy utilizado en videos institucionales y capacitaciones. Ámbitos de trabajo: empresas de traducción audiovisual.
 - Transcripción: conversión de grabaciones de audio o video en texto. Usualmente en audio original, muy usada en personas con hipoacusia y sordera. Ámbitos de trabajo: empresas de traducción audiovisual.
 - Localización de software: proceso de traducir códigos de software e interfaces de usuario de un idioma a otro. Ámbitos de trabajo: empresas de traducción.
 - Interpretación: dos clases de interpretación: a) interpretación oral, es decir, el traslado de información de un idioma a otro y b) interpretación de lengua de señas: interpretación de una lengua que tiene una modalidad viso-gestual y las mismas propiedades que las lenguas naturales orales. Ámbitos de trabajo: registro civil, ceremonias de distintos cultos, reuniones religiosas, culturales, sociales, deportivas y recreativas, conferencias, jornadas, encuentros, debates y talleres, etc.

Sitios de interés (cursos de especialización en línea):

- ✓ Traducción: www.traductores.org.ar, www.aati.org.ar, www.escritores.org, www.tragoraformacion.com, www.traduversia.com, www.aulasic.org, <http://www.nakom.net/formacion-2/>, <http://www.sampere.edu.es/>
- ✓ Edición, revisión: www.funclitterae.org.ar, www.calamoycran.com, www.institutomallea.edu.ar, <http://www.agestrad.com>, www.traductores.org.ar, <http://www.sceu.frba.utn.edu.ar/e-learning>
- ✓ Subtitulado, doblaje y transcripción: www.aati.org.ar, www.aulasic.org, www.traduversia.com, www.tragoraformacion.com
- ✓ MOOC: www.coursera.org, www.canvas.net, <https://www.edx.org>, <https://www.futurelearn.com/>

d. Carreras y Cursos de Posgrado

1. Argentina:

a) Presenciales:

- Especialización en traducción en relaciones económicas internacionales en idioma inglés (UMSA).
 - Maestría en Traducción e Interpretación, Programa de Actualización en Nuevas Tecnologías de la Traducción (para todos los idiomas) (Facultad de Derecho, UBA).
 - Maestría en Lengua Inglesa, Maestría en Traducción (Universidad de Belgrano).
 - Doctorado en Lingüística, Maestría en Análisis de Discurso, Maestría en Estudios Literarios, Maestría en Literaturas en Lenguas Extranjeras y Lingüísticas Comparadas, Maestría en Literaturas Española y Latinoamericana (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).
 - Doctorado en Ciencias del Lenguaje, Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, Maestría en Cultura y Literatura Comparadas, Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Maestría en Inglés, Maestría en Traductología, Especialización en Interpretación (UNC).
 - Maestría en Lingüística, Maestría en Literaturas Comparadas, Especialización de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (UNLP).
 - Doctorado en Lingüística y Lenguas, Maestría en Teoría y Adquisición del Lenguaje, Especialización en Enseñanza y Adquisición de Español como Lengua Extranjera (UNR).
 - Maestría en Lingüística (UNSJ).
 - Doctorado en Letras, Maestría en Literaturas Contemporáneas en Lengua Inglesa (UNCuyo).
 - Diplomatura en Práctica Pericial para Traductores (UDA).
 - Corrector Internacional de Textos en Lengua Española, Corrector de Traducciones al Español (Fundación Litterae).
 - Tecnicatura Superior en Corrección de Textos, Tecnicatura Superior en Redacción de Textos (Instituto Mallea).
- b) A distancia:
- Especialización en Traducción Científica y Técnica, Especialización en Traducción Jurídica y Económica (UNC).
 - Especialización en la Enseñanza de Español para Extranjeros (USAL).
 - Corrector Internacional de Textos en Lengua Española (Fundación Litterae).
 - Tecnicatura Superior en Corrección de Textos, Tecnicatura Superior en Redacción de Textos (Instituto Mallea).

El trabajo del Colegio en pos de la capacitación en la provincia

Una de las funciones del Colegio, según lo establece la Ley de creación, es propender a la capacitación de los matriculados. En este sentido, se han organizado cursos con diferentes profesionales especializados, en distintas temáticas:

-Dentro del campo de la traducción técnico-científica:

- Curso-Taller “Cómo traducir e interpretar lo técnico sin ser un técnico” dictado por la TP y Esp Silvia Bacco (2011, 10 hs. reloj).
- Curso-Taller “Capacitación en Medicina y Veterinaria”, dictado por la traductora e intérprete Claudia Tarazona (2013, 8 hs. reloj).
- Curso-Taller “Dinámica del Comercio Internacional (Castellano-Inglés)”, dictado por la prof. y TP Andrea Viaggio (2015, 8 hs. reloj).
- Curso-Taller “La traducción científico-técnica: desafíos y recomendaciones”, dictado por la TP y Esp Silvia Bacco (2016, 10 hs. reloj).

-Dentro del campo de la traducción jurídica:

- Curso “Certificados Académicos y de documentación personal: problemas de traducción y soluciones”, dictado por la TPN Prof. Marta Baduy (2012, 8 hs. reloj).

- Curso-Taller “Análisis terminológico y traducción de documentos procesales: demandas, sentencias, cédulas de notificación, exhortos”, dictado por la Mgter. Marta Baduy (2015, 8 hs. reloj).

-Cuestiones de derecho relacionadas a la traducción:

-CURSO: “EL NUEVO CÓDIGO CIVIL Y COMERCIAL DE LA NACIÓN – IMPLICANCIAS PARA EL TRADUCTOR PÚBLICO”, dictado por el Dr. Mario D’Amico, 2017 - 4 hs reloj. En esta oportunidad, se trataron temas relacionados a Derecho de Familia. Los asistentes solicitaron más capacitación sobre el nuevo Código Civil.

En todos estos cursos, la Facultad de Humanidades, que es la que alberga las carreras de Traductorado Público de Francés y de Inglés, ha colaborado con la organización, de la misma manera que hemos contado con la colaboración del Laboratorio de Idiomas de la Universidad.

Se procura atender a los diferentes intereses de los matriculados y entonces, organizar capacitaciones que llamen la atención y que se puedan aprovechar en la actividad profesional. Además, se invita a los alumnos de años superiores a participar de las actividades de capacitación.

-Articulaciones con las cátedras de Traductología de los Traductorados de Francés e Inglés (2014), charla “El rol del Traductor” se dictó en la sala de conferencias, gran concurrencia. de Alumnos y colegas.

“Ser traductor significa ejercer el noble oficio de comunicar entre sí a hombres separados por barreras lingüísticas, total o parcialmente infranqueables para ellos”

Valentín García Yebra

PROBLEMATIZANDO REPRESENTACIONES CULTURALES EN EL AULA DE LE

Stella, Julia
Di Lullo, Florencia
jstella23@gmail.com
flordl78@gmail.com
Universidad Nacional de Tucumán

Eje temático: Cultura, debates y transferencias

Resumen

El presente trabajo se inscribe dentro del marco de la materia Lengua Inglesa V correspondiente al último año de la carrera de Inglés (UNT). El carácter teórico-proposicional del mismo se desprende de la experiencia áulica, donde los estudiantes sociabilizan sus aprendizajes –formales y no formales– y representaciones, entendidas éstas como construcciones personales que confluyen con pensamientos adquiridos o mediados que resultan en procesos cognitivos-simbólicos-ideológicos que dictan nuestro comportamiento general.

Desde el posicionamiento epistemológico de la cátedra, relacionado al interaccionismo socio-discursivo (Bronckart) que focaliza en la tríada acción-lenguaje-formación, ponemos en relieve temáticas referidas a debates culturales, volcados concretamente en la práctica de adquisición de la lengua objeto. Entre las temáticas abordadas se encuentra el de fronteras, visibilizando que, si bien en la segunda mitad del S. XX la tendencia fue hacia un borramiento de las mismas, hoy somos testigos de un creciente interés en la (re)construcción de estos marcos de exclusión. El trabajo práctico que se propone con la película *London River* tiene como propósito llevar a los alumnos a la reflexión y revisión de ciertas representaciones socio-culturales naturalizadas, combinando el proceso adquisitivo de la LE con una mirada crítica de aspectos íntimamente relacionados con la lengua (cultura) objeto de estudio.

Palabras clave:

adquisición – fronteras –interaccionismo – lengua extranjera – representación

Introducción

El presente trabajo se inscribe dentro del marco de la materia Lengua Inglesa V correspondiente al último año de la carrera de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. El carácter teórico-proposicional del mismo se desprende de la experiencia áulica, donde los estudiantes sociabilizan sus aprendizajes –formales y no formales– y sus representaciones, entendidas éstas como una intersección de construcciones personales y conocimientos adquiridos o mediados que resultan en procesos cognitivos-simbólicos-ideológicos que dictan nuestro comportamiento general (Jodelet, 1985).

Desde el posicionamiento epistemológico de la cátedra, relacionado al interaccionismo socio-discursivo que focaliza en la tríada acción-lenguaje-formación⁷, consideramos que como docentes nos cabe la responsabilidad de formar individuos no solo informados sino conscientes, críticos y a su vez solidarios. Siendo la institución educativa un espacio en el que no tan solo se difunden conocimientos científicos, sino

⁷ Para un desarrollo detallado de los tres aportes del interaccionismo contemporáneo ver Bronckart, J.P *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las lenguas* (2007/2010).

que se reproducen prácticas y discursos que pertenecen al campo social en el que la misma se inserta, resulta siempre imperioso evaluar nuestras propuestas pedagógicas a fin de que éstas ofrezcan un campo fructífero para el desarrollo de miradas críticas y reflexiones sobre valores sociales, normas y representaciones que son parte de la vida de todos nosotros. En este sentido, adherimos a la concepción de *representación social* esbozada por Denise Jodelet (1985) la cual abarca una serie de matices relacionados con la psicología del conocimiento. Principalmente, se trata de una forma de acceder o aproximarse al mundo. Si bien, ésta se ubica en el orden de lo cultural, esto no implica un exterior (social) que influye una interioridad (individual/psicológico) en un sentido lineal sino, por el contrario, su complejidad yace en la intersección relacional que se da entre ambos, que a su vez contribuye a la construcción social de una realidad común a un grupo de sujetos.

Plantear interrogantes, contribuir a la toma de conciencia sobre las representaciones heredadas, la validación de estereotipos culturales en el proceso social y cómo estos obstaculizan las relaciones entre los diferentes grupos, es un desafío que decidimos enfrentar en diálogo con nuestra labor específica de investigación en temas pertinentes a las subjetividades interculturales, migratorias y diaspóricas, que enriquecen y retroalimentan tanto la teoría como la acción pedagógica.

La enseñanza de lengua inglesa nos obliga a reflexionar acerca de un encuentro doblemente complejo y a su vez enriquecedor entre los aspectos culturales y los lingüísticos y las representaciones que de estos devienen. Por un lado, encontramos las representaciones que circulan comúnmente acerca de un supuesto inglés estándar, entendido como el inglés británico o el norteamericano, desconociendo las innumerables variedades resultantes de su expansión global. Por otro lado, la hibridación cultural emergente en las ex colonias que surgen hoy como nuevas culturas en sí mismas y que nos aparta del binomio colonizador-colonizado como esencias fijas y definibles. Esta invisibilidad de las periferias anglo-parlantes y sus pluriculturas, se encuentra íntimamente relacionada a los centros de poder hegemónicos que legitiman lo propio a través de la concentración de la producción editorial de publicaciones para la enseñanza de la lengua inglesa, reafirmando de este modo la percepción de los dos tipos de inglés “válidos” ya mencionados.

Al ser el *lenguaje* el que media y articula las representaciones, la clase de LE se complejiza en tanto que los significantes surgirán según la subjetividad y las representaciones que conforman y son adquiridas en la lengua materna del estudiante. En este caso, la reconstrucción del sentido está ligada al referente que el aprendiente tiene de lo extranjero y de su competencia (o enciclopedia) cultural que se verá permanentemente movilizada por las relaciones que se establecerán entre LM y LE.

Dentro de este contexto cabe el abordaje de la temática de *frontera* que nos interpela tanto en lo pedagógico, al presentarle al alumno/futuro docente la diversidad de realidades que atañe a la lengua objeto de estudio, como en el tratamiento de la temática concretamente en lo que significan las fronteras geoculturales. “Las fronteras, separan, unen, delimitan, marcan la diferencia y la similitud, pero también producen espacios intersticiales, nuevos espacios que inauguran relaciones” (Szurmuk y McKee-Irwin, 2009:106) Así, temas como el de la inmigración, racismo, discriminación y cuestiones de género se presentan como debates que merecen darse en las aulas.

Transposición didáctica

En nuestras clases de lengua inglesa introdujimos hace varios años el cine como recurso para la práctica, principalmente de comprensión auditiva, ya que éste nos permite trabajar aspectos no verbales, interpretar patrones interactivos de los hablantes, contribuyendo a la comprensión de una situación comunicacional tal y como se da en la realidad. Algunos títulos son utilizados como apoyo de unidades temáticas

desarrolladas en clases anteriores. En esos casos, la ejercitación elaborada luego de varios visionados previos está orientada a la comprensión auditiva en general, focalizando en aspectos puramente lingüísticos y léxicos. Otros títulos de tramas más complejas o profundas, como el que aquí proponemos, se presentan como propicios para el debate. En estos casos la tarea se basa en un cuestionario de comprensión e interpretación que servirá de guía a la discusión posterior. En cuanto a la estrategia, si bien la duración de una película excede en tiempo la de una clase, y considerando que la misma ha sido concebida como una unidad, la proyectamos en su totalidad y sólo fragmentamos por escena cuando se realiza la ejercitación.

La secuencia didáctica comprende una serie de módulos que en el caso del trabajo audiovisual-comunicativo gira en torno a:

- Uso de disparadores para la introducción de la temática
- Proyección del film en su totalidad
- Discusión posterior guiada
- Ejercitación para comprensión auditiva específica
- Trabajos complementarios de producción oral (entrevistas orales y exposiciones)

En este caso en particular, hemos seleccionado la película *London River* la cual conjuga temas raciales, religiosos y de pos colonialidad creando un entramado provechoso para un análisis del orden socio cultural. Conocida en castellano como *A la orilla del río*— del franco-algeriano Rachid Buchareb este film fue estrenado en el festival de Berlín en 2009, y está basado en un hecho real: el atentado terrorista suicida perpetrado por cuatro jóvenes integrantes de una célula local de Al Qaeda, en Londres, el 7 de julio de 2005. A las 8.50 de ese día, cuatro explosiones paralizaron el sistema de transporte público en Londres. Tres bombas explotaron con 50 segundos de intervalo entre una y otra, en tres vagones del metro, mientras que una cuarta explotó en un autobús de dos pisos, en Travistock, a las 9.47 am, causando 56 muertos y unos 700 heridos. Este sería el primero de una serie de atentados que sacudieron a la ciudad, el último de los cuales tuvo lugar en mayo pasado.

Ante las noticias del atentado y la imposibilidad de establecer contacto con sus respectivos hijos, un hombre y una mujer llegan a Londres en busca de información. Ella, Elizabeth, interpretada por Brenda Blethyn, es una inglesa blanca, protestante, viuda de un ex combatiente en la Guerra de Malvinas que proviene de la isla de Guernsey, una dependencia de la corona Británica ubicada al oeste de las costas de Normandía. Él, Ousmane, interpretado por Sotigui Kouyate, es musulmán, de origen africano, llega desde Francia en donde reside y trabaja como guardia forestal. Ambos están en un lugar extraño, solos, afligidos, confundidos en búsqueda del paradero de sus hijos. Ousmane, sin tener siquiera una dirección. Pero, estos no son los únicos elementos contrastantes entre ellos, sino también la manera de experimentar el dolor, el desconcierto, la incertidumbre. El encuentro o, más bien, el desencuentro inicial está fuertemente marcado por los prejuicios existentes hacia el islamismo y hacia el color de piel. Desde el inicio, la actitud de Elizabeth hacia los musulmanes, en general, es desconfiada, distante, claramente intolerante: “Este lugar está plagado de musulmanes”, dice. Cuando descubre que su hija asiste a clases de árabe, pregunta: “Y quién habla árabe?!” , “Yo, no!”. La comunidad musulmana, por su parte, se muestra muy solidaria y organizada. Es a través de ellos que llega a manos de Ousmane una foto de su hijo, Ali, con un grupo de personas en una mezquita entre las que se halla Jane, la hija de Elizabeth. Sin embargo, este hecho que los pone en contacto no los conecta. Elizabeth, lejos de agradecer la información y disponerse a una búsqueda conjunta lo denuncia a la policía, primero, y lo rechaza abiertamente después. Ousmane con su expresión de dolor silenciado, con su sencillez y su humildad contribuirá a que finalmente estos dos personajes se acerquen, descubran que tienen más en común de lo que esperaban y se fundan en un desconsolado abrazo al saber que sus hijos murieron juntos en el atentado.

La idea del Islam como una cultura homogénea, una permanente amenaza a Occidente, es un reduccionismo extremo en el que no tienen cabida las pluralidades ni qué pensar la variedad de culturas musulmanas que están allí contenidas. Tal reduccionismo instala el estereotipo y el miedo que a su vez generan odio. La “islamofobia” está fuertemente instalada. Hoy circulan, por ejemplo, a través de distintas redes sociales, bromas en las que la única representación cultural establecida es la del terrorismo y la violencia religiosa. En esta línea, existen controvertidos video juegos como *Muslim Massacre*, que consiste en matar tantos musulmanes como sea posible hasta llegar a eliminar a los jefes supremos. Todo esto contribuye a afirmar un sentimiento anti-musulmán que se ha extendido a todo Occidente.

En *London River*, si bien la trama se genera a partir del atentado, la película resignifica la representación social del grupo: rescata y resalta generosidad y la humanidad de integrantes de una comunidad musulmana en la que coexisten extremistas llenos de odio pero también personas solidarias, que abrazan las bondades de un credo y que son sensibles al arte y a la naturaleza. Todo esto contribuye, precisamente, a desdibujar el estereotipo que se fortalece a diario a la sombra del terrorismo.

Algunas observaciones

Siguiendo el esquema de la secuencia didáctica, el trabajo efectuado en la clase de Lengua Inglesa V, con alumnos del año 2017, se puede describir de la siguiente forma:

- Se tomó como disparador la cita tomada de Mateo 5:43 con la que se abre la película: “Amarás a tu prójimo y aborrecerás a tu enemigo, pero yo os digo amad a vuestros enemigos y orad por los que os persiguen”. Esto llevó a una interpretación que se fue construyendo desde la concepción de prójimo, desde un contexto inmediato en términos de individuos (amigos, compañeros de estudios, familia), hacia algo más amplio como las naciones o países limítrofes. Vale aclarar que dicha cita en inglés versa acerca del prójimo como “neighbour”, palabra que involucra otras dimensiones de sentido, ya que semánticamente es más abarcativa. A partir de ello, llegamos a conceptos como el de “el otro” como lo diferente, lo desconocido en contraposición a lo familiar y a la comodidad de manejarse dentro de lo que uno considera como “lo propio”. A medida que se fue desarrollando la discusión sobre estos conceptos, fueron surgiendo ideas como la necesidad de la aceptación de la diferencia y de los aspectos positivos de establecer vínculos con personas de diversos credos y culturas.

En la instancia posterior a la proyección del film y luego de resaltar escenas específicas y abordar la caracterización de los personajes, pudimos advertir que las representaciones sobre la comunidad musulmana que los alumnos trajeron al aula, no diferían, en general, de las percepciones de connotación negativa que circulan comúnmente. También se advirtió el desconocimiento sobre el Islam y sus prácticas, lo cual dio oportunidad a las docentes a suministrar algunos datos concretos al respecto, especialmente a los relacionados a escenas religiosas que se muestran en el film. Los alumnos aportaron algunos relatos positivos recibidos de personas que tuvieron un acercamiento directo con miembros de la comunidad musulmana y reconocieron que la representación negativa se encuentra tan arraigada, que les dificultaba comprender una imagen tan contrastante con sus pre-supuestos. Asimismo, hicieron hincapié en el rol de los medios de comunicación en la transmisión del estereotipo mencionado. Todo este intercambio abrió la reflexión sobre los peligros de los reduccionismos, las simplificaciones y los estereotipos que son consecuencia del desconocimiento y que se extrapolan de manera generalizada ante cualquier instancia de “diferencia”.

Cabe resaltar que no hubo observaciones respecto del rol de Inglaterra y Francia como potencias colonizadoras y sus vínculos con territorios disputados con otros continentes (Malvinas, Algeria e incluso entre ellas mismas: Guernsey), a pesar de que

a esta altura del trayecto curricular los alumnos ya han estado en contacto con teoría y textos literarios poscoloniales.

Aunque, hacia el final de la clase algunos estudiantes expresaron su empatía hacia la situación de ambos padres en la película en cuanto a la angustia que representa el no saber dónde o cómo están sus hijos (con el posterior agravante de no tener cuerpos para enterrar), ninguno relacionó (o al menos no expresó) la conexión posible con la realidad de nuestra historia argentina que acarrea con miles de desaparecidos de la mano del terrorismo de estado de la última dictadura militar, y cuyas figuras representativas se encuentran justamente en las madres y abuelas que buscan lo mismo que Elizabeth y Ousmane en el film. Vemos en estas dos observaciones finales falencias que tendremos que remediar en un futuro y que tiene que ver con el ejercicio práctico sobre las conexiones entre la cultura propia y la ajena, así como la transferencia de conocimientos entre las distintas materias y disciplinas de la carrera.

De la misma manera rescatamos el aula como espacio para el ejercicio de revisión de pre constructos colectivos que existen y nos conforman, esperando así aportar a una formación más integral del alumno ciudadano sujeto- Sin duda, este tipo de abordaje requiere de un asidero teórico por parte del docente que le permita enfrentar con cierto grado de solidez los posibles cuestionamientos que surjan espontáneamente en el aula y ante todo la capacidad de reflexionar sobre sus propias representaciones culturales y prácticas docentes.

Como reza el artículo primero de la Declaración de principios sobre la tolerancia de la Unesco

Tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz.⁸

Referencias bibliográficas

- BHABHA, H. (2013) *Nuevas minorías, nuevos derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- BRONCKART, J.P. (2010) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BUCHAREB, R. Y BRÉHAT, J. (productores). BUCHAREB, R. (director) (2009). *London River* [cinta cinematográfica]. Gran Bretaña-Francia-Algeria. 3B Productions; TessalitProductionms; Arte France.
- JODELET, D. (1985) "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría." En S. Moscovici, *Psicología Social*, Barcelona: Paidós. (Texto recuperado de <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>)

⁸ Declaración de Principios sobre la Tolerancia de la Unesco

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830so.pdf>

SZURMUK, M. Y MCKEE-IRWIN, R. (2009) *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

UNESO (1995) Declaración de principios sobre la tolerancia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830so.pdf>- 22/08/2017

EL AUTOCONCEPTO Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA CLASE DE INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

Self- concept and Learning Styles in the class of English for Specific Purposes

Díaz, Norma Yolanda

Universidad Nacional de Catamarca

licnormadiaz@yahoo.com.ar

Quiroga, Liliana

Universidad Nacional de Catamarca

e_liliana_q@hotmail.com

Gordillo, Eugenia Guadalupe

eugeniag1501@gmail.com

Eje Temático: Prácticas docentes y profesionales

Resumen

Estudios constantes realizados por múltiples investigadores indican que el aprendizaje no solo va a depender de los motivos, de las intenciones, de las características personales y del uso que se dé a los conocimientos sino también de los diferentes modos que el alumno va a emplear para adquirirlo, todo ello dentro de un escenario educativo determinado. Estos modos de aprender, según Mercy (2001), se denominan estilos de aprendizaje y se refieren a los métodos de recolección, procesamiento, interpretación, organización y pensamiento de la información. Esta investigación propone indagar sobre el nivel de autoconcepto académico de los alumnos que cursan Idioma Moderno: Inglés en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca para comprender si esa imagen que los alumnos elaboran de sí mismos contribuye a la correcta percepción de sus estilos de aprendizaje predominantes y por consiguiente, a obtener mejores resultados en la asignatura. Se plantea entonces como anticipación de sentido que estos estilos pueden relacionarse directamente con el autoconcepto académico de los alumnos ya que se piensa que este constructo cumple un papel fundamental en la selección de estrategias cognitivas implicadas en su aprendizaje. Siguiendo sus percepciones, los alumnos pueden definir sobre cuál de los estilos es el más apropiado conforme a sus características particulares. Este estudio utiliza una metodología cualitativa-descriptiva a través del uso de una encuesta semi-estructurada y un cuestionario estructurado.

Palabras-clave

Aprendizaje. Autoconcepto académico. Estilos de Aprendizaje.

Abstract

Constant studies made by many researchers indicate that learning not only depends on motives, intentions, personal characteristics and how the student uses the knowledge but also depends on the different ways the student uses to acquire it in a specific educational environment. These ways of learning, according to Mercy (2001), are

called learning styles and they refer to methods of picking, processing, interpreting, organizing and thinking of information. This research proposes to inquire about the level of students' academic self-concept who attend classes of Idioma Moderno: Inglés in Humanities Faculty, National University of Catamarca to understand if the image learners develop of themselves contributes to the correct perception of their predominant style and therefore to obtain better results in the classes. Therefore, the hypothesis of this research suggests that these styles can directly relate to students' academic self-concept since this is a construct that plays a fundamental role in the selection of cognitive strategies involved in their learning. Following their perceptions, learners can define the more appropriate style according to their particular characteristics. This work applies a qualitative descriptive methodology through the use of a semi-structured survey and a structured questionnaire.

Key words

Academic self-concept. Learning. Learning Styles.

Introducción

En el presente trabajo se analiza la importancia didáctica que reviste para el aprendizaje de lenguas extranjeras y en particular, para el aprendizaje de inglés con Fines Específicos, la consideración de los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y su relación con el nivel de conocimiento de sí mismos que poseen estos alumnos. Para ello se parte del valor pedagógico que históricamente se ha atribuido a esta dimensión de las diferencias individuales – los estilos de aprendizaje – en virtud de la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El marco general de la Investigación es el de la lecto-comprensión como objetivo principal en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto de una carrera universitaria. Numerosa literatura intenta relacionar el aprendizaje de lenguas extranjeras con las variables afectivas. Por ello, desde un enfoque cognitivo y asumiendo los planteamientos de un modelo interactivo, algunos investigadores consideran la idea de que la comprensión lectora constituye el resultado tanto de las variables internas que presenta el texto como de las variables personales que afectan al lector.

Una visión actual de este proceso reconoce que los estudiantes son individuos con necesidades, estilos e intereses diferentes y que estas diferencias deben ser tomadas en cuenta para lograr en ellos un aprendizaje más efectivo. Estas diferentes maneras de aprender se denominan **estilos de aprendizaje** y se refieren a los métodos de recolección, procesamiento, interpretación, organización y pensamiento de la información. Dichos estilos pueden relacionarse directamente con el **autoconcepto** entendido como la percepción que los alumnos tienen sobre sí mismos, lo que sienten y piensan de ellos mismos lo cual juega un rol importante en la selección de estrategias cognitivas implicadas en su aprendizaje.

Esta investigación se propone indagar sobre el nivel de autoconcepto académico de los alumnos que cursan la asignatura: Idioma Moderno: Inglés en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca y comprender si esa autoimagen contribuye a la percepción de su estilo de aprendizaje predominante lo que favorecería su desempeño académico. Por lo tanto, se plantea como anticipación de sentido. Se plantea entonces como anticipación de sentido que estos estilos pueden relacionarse directamente con el autoconcepto académico de los alumnos ya que se piensa que este constructo cumple un papel fundamental en la selección de estrategias cognitivas

implicadas en su aprendizaje. Siguiendo sus percepciones, los alumnos pueden definir sobre cuál de los estilos es el más apropiado conforme a sus características particulares. Este estudio utiliza una metodología cualitativa-descriptiva. Los instrumentos de indagación planteados para este estudio son un cuestionario VARK estructurado y una encuesta.

Marco Teórico

Estilos de Aprendizaje

Esta investigación no se centra exclusivamente en el proceso de selección de los estilos de aprendizaje en sí mismos, sino en determinar si el nivel del autoconcepto académico de los alumnos contribuye en la percepción de sus estilos de aprendizaje predominantes. En concreto este estudio se detiene en los dos elementos: estilos de aprendizaje y autoconcepto íntimamente relacionados con el desempeño académico.

Diversos estudios reconocen que los estilos influyen en distintos aspectos del proceso educativo, y del mismo modo el autoconcepto actúa como una variable determinante en el grado de participación e involucramiento de los alumnos en el proceso de aprendizaje y un elemento fundamental en la percepción de los diferentes modos de aprender.

La mayoría de los profesores de idiomas reconocen que el aprendizaje es un proceso dinámico e interactivo entre el profesor y sus actividades didácticas, por un lado y los estudiantes y sus actitudes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera por el otro. De acuerdo a este enfoque, los docentes no deben buscar sólo la metodología ideal, sino además aquellas actividades de aprendizaje que mejor respondan a las preferencias personales de los alumnos en situaciones determinadas.

Este enfoque sugiere que el aprendizaje se obtiene a partir de las características personales de los alumnos y de los diferentes modos que ellos emplean para aprender, como así también de la motivación, de las intenciones y de sus conocimientos.

Una visión actual del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera reconoce que los estudiantes son individuos con necesidades, estilos e intereses diferentes y que estas diferencias deben ser tomadas en cuenta por los docentes para lograr un aprendizaje más efectivo. Estas diferentes maneras de aprender se denominan estilos de aprendizaje y se refieren a los métodos de recolección, procesamiento, interpretación, organización y pensamiento de la información. Por lo tanto, si un docente desea abordar con eficacia la tarea de optimizar su desempeño en el aula debería prestar atención a las peculiaridades de los alumnos. Analizar como los alumnos aprenden es fundamental para poder activar el mecanismo del proceso de aprendizaje: tomar decisiones, planificar actividades y recursos y evaluar, entre otras cosas. No es suficiente con conocerlos, es indispensable analizarlos, redescubrirlos para tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones con la finalidad de mejorar la actuación. En definitiva, según Gonzalez Peiteado (2013: 2) se trata de considerar una serie de componentes que tienen un papel esencial en el estilo de aprendizaje del alumno.

El estilo de aprendizaje es entendido como el modo particular, relativamente estable que posee cada alumno al abordar las tareas de aprendizaje integrando aspectos cognoscitivos, metacognitivos, afectivos y ambientales y que sirven de indicadores de cómo el alumno se aproxima al aprendizaje y se adapta al proceso (Cuadrado, 2011 en Gonzalez Peiteado, 2013: 2).

La dimensión afectiva, al igual que la cognoscitiva, incide notablemente en la configuración de los estilos aprendizaje y a su vez permite pronosticar diferencias individuales en el abordaje del proceso. En este sentido, las motivaciones, entendidas como impulsos que nos llevan a la acción, conducen a alcanzar los objetivos educativos. Por tanto, si el alumno no está suficientemente motivado su aprendizaje será deficiente, pudiendo derivar en fracaso (Gonzalez Peiteado, 2013: 3). En términos similares nos referimos al docente, quien debe estar suficientemente motivado para desarrollar un estilo de actuación encaminado a facilitar el aprendizaje del alumno.

Igualmente, es preciso tener en cuenta los intereses y las expectativas. En términos generales, los intereses, en diferentes niveles e intensidad, hacen referencia a las tendencias afectivas o preferencias por ciertos contenidos, actividades, organización del aula, metodología, entre otras razones, que determinan en gran medida la eficacia con la que alumnos y profesores abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez y Paniagua, 2005 en Gonzalez Peiteado, 2013: 3).

Distinta cuestión que da cuenta de la naturaleza del proceso, son las expectativas, definidas por Sanz Aparicio (2009:209 en González Peiteado, 2013) como “la estimación que hace el sujeto sobre la probabilidad de lograr una meta concreta mediante la realización de una conducta”

En consecuencia, es necesario que el docente conozca todas las dimensiones del alumnado: cognitiva, afectiva y social, con el fin de emprender una enseñanza individualizada y de calidad (Pozo, 2000; González-Pienda, González Cabanach, Núñez y Valles, 2002; Lozano, 2005; Martínez Geijo, 2007) pero también que se conozca así mismo para poder optimizar sus potencialidades y adaptarlas a las características del grupo-aula.

Así mismo, hay que considerar las relaciones interpersonales como otro de los componentes que van desarrollando un determinado estilo de aprendizaje. Tomando las palabras de Rodríguez Espinar (1993) se observa cómo se traducen estos estilos en el aula: “Es necesario creer en el valor del otro para poder transmitir un sentimiento de valía y reconocimiento personal que dé calidad a la interacción personal entre profesor y alumno, que ha de estar presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En concordancia con lo expuesto, se puede pensar que es imprescindible generar en el aula, un clima asociado a sentimientos y pensamientos positivos por parte de todos los integrantes, aumentando la motivación por el trabajo bien hecho, su participación y esfuerzo.

El concepto de estilos de aprendizaje es definido de manera diversa, la mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo, y como cada persona utiliza su propio método o estrategia a la hora de aprender.

La literatura recoge distintas caracterizaciones de los estilos de aprendizaje. Dunn, R. y Dunn, K. (1984 en Alonso, Gallego y Honey, 1994), señalan que estos estilos son la manera por la que dieciocho elementos diferentes que proceden de cuatro estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información, enfatizando que al detectar qué elementos favorecen el aprendizaje de los alumnos, se está dando forma al Estilo de Aprendizaje que tiene.

Los estilos de aprendizaje indican las preferencias personales de los alumnos a la hora de procesar información y enfrentarse a una tarea de aprendizaje. En resumen, los estilos se definen como rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interrelacionan y procesan información ante distintas situaciones de aprendizaje (Alonso, Gallego y

Honey, 1994). Se refieren a variables personales, que se ubican a medio camino entre la inteligencia y la personalidad, que permiten explicar distintas formas del alumno de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje (Camarero, et al., 2000).

Según otros autores el estilo de aprendizaje sirve para conceptualizar un conjunto de acciones que el alumno tiende a utilizar de forma habitual y estable cuando se enfrenta a las tareas de aprendizaje en las que intervienen tipos de procesamiento de la información y otros componentes cognitivos de la persona (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1996). Constituyen, por tanto, un elemento imprescindible a la hora de comprender y perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes niveles educativos por los que transitan los alumnos (Juárez, Rodríguez y Luna, 2012).

Para tener en cuenta el lado afectivo de los alumnos, es necesario familiarizarse con sus estilos de aprendizaje, es decir con sus formas preferidas de procesar lo que están aprendiendo. Reid (2000) ha mostrado que existen significativas diferencias en el modo que los alumnos aprenden y menciona algunos beneficios que los alumnos pueden obtener si tienen consciencia de sus propios estilos de aprendizaje:

Un mayor interés y motivación respecto al proceso de aprendizaje, un aumento de la responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje y una mayor conciencia de comunidad de aula. Estos son cambios afectivos, y los cambios han producido un aprendizaje más eficaz. (Reid, 2000: 318)

Cuando el profesor reconoce estas diferencias, reconoce la individualidad de sus alumnos, y esto puede tener un efecto muy positivo en la motivación.

Hay muchas categorías de estilos de aprendizaje. Entre ellos, dos han recibido bastante atención en el campo de la enseñanza de idiomas. La primera es la de modalidades sensoriales, los canales —visual, auditivo y cinético— por los cuales tendemos a procesar los estímulos que recibimos y que son la base de todo aprendizaje (Revell y Norman, 1999). Un alumno con preferencia visual puede preferir ver las instrucciones escritas en la pizarra o estudiar el material lingüístico en tablas. El alumno auditivo querrá oír las explicaciones o escuchar cintas, mientras el que tiende más a lo cinético necesita implicarse físicamente en las actividades de aprendizaje.

Otra categoría importante es la de la teoría de Inteligencias Múltiples creada por Howard Gardner (1993, 1999) de la Universidad de Harvard. Al estudiar el fenómeno de la inteligencia humana, se dio cuenta de que las dos formas de inteligencia que se suelen medir más en las pruebas de inteligencia —la lingüística y la lógica-matemática (con algo de la espacial) — no pueden explicar los logros de muchas personas con éxito en la vida profesional y personal. Así él desarrolló una teoría en la cual no hay dos sino múltiples inteligencias: cinética, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturista y existencial, además de lingüística y lógica-matemática. Se ha aplicado la teoría a muchas áreas curriculares, incluyendo la enseñanza de segunda lenguas o lenguas extranjeras (Fonseca, 2002; Arnold y Fonseca, 2005).

La teoría de Gardner de las inteligencias múltiples tiene una orientación mucho más positiva que algunas opciones tradicionales. Como dicen Arnold y Fonseca (2005):

El modelo Gardner de las inteligencias múltiples es una reacción en contra de una perspectiva conservadora y biológicamente impulsada la cual alentaría a los estudiantes a ver la inteligencia como algo fijo y por lo tanto pone especial énfasis en el esfuerzo de lograr metas académicas que no valen la pena.

Se ha dicho que, en la teoría de Gardner, lo que importa no es cuán inteligente es un alumno sino cómo es inteligente.

Por otro lado, investigaciones realizadas por la neurociencia indican que el aprendizaje se intensifica, cuando tiene significado personal para el alumno. Cuando se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje en el aula:

Los profesores están mejores capacitados en las áreas de significado personal de sus estudiantes ya que ellos reconocen las diferencias inherentes en los alumnos y sitúan a los individuos con sus diferentes formas de aprender donde corresponde, nuevamente en el centro del proceso de aprendizaje. (Arnold y Fonseca, 2004: 125)

Para contribuir a la mejora de la calidad docente y promover un aprendizaje más significativo de los alumnos con mayor participación y mejor rendimiento en las actividades requeridas; se considera importante identificar cuál es el estilo de aprendizaje que predomina entre los estudiantes de una clase. Son numerosos los estudios que pueden encontrarse en la literatura científica interesados en la evaluación de los estilos de aprendizaje.

VARK

Existen muchas teorías acerca de los estilos de aprendizaje. La guía sobre Estilos de Aprendizaje clasifica y se centra en el sistema relacionado a la preferencia en el aprendizaje de un individuo, llamado VARK. Este acrónimo en inglés es usado para referirse a los estilos Visual (visual), Auditivo (Auditory), Lectura y Escritura (Read/Write) y Kinestésico (Kinesthetic). El foco de esta teoría recae en la importancia de tener en cuenta cómo el alumno percibe la información, ya sea viendo, escuchando, leyendo, escribiendo, a través del movimiento, el contacto o la experiencia. Cada individuo tiene todos los estilos, pero prefiere usar uno o algunos para su estudio. Un estilo en particular no es mejor que los otros y esto no significa que no se pueda aprender usando otros estilos. Los alumnos podrían convertirse en mejores aprendices si reconocen su estilo de aprendizaje y usar las estrategias correspondientes.

Aquellos alumnos que poseen un estilo visual necesitan tener en cuenta el lenguaje corporal y expresiones faciales del profesor para entender completamente el contenido de la clase. Estos individuos piensan en imágenes y pueden aprender mejor a través de diagramas, textos ilustrados, pizarrones interactivos, folletos, etc. Como estrategias de aprendizaje, los alumnos visuales resaltan puntos importantes o palabras clave en el texto, elaboran tarjetas de colores con información importante como recordatorios visuales, convierten la información escrita en símbolos, diagramas o imágenes, crean y elaboran mapas conceptuales para resumir información, etc.

Los alumnos auditivos aprenden mejor a través de presentaciones orales, discusiones o escuchando lo que otros dicen. Estos individuos interpretan el significado del discurso a partir del tono de la voz y la velocidad. Se benefician con la lectura en voz alta o través de la escucha de grabaciones. Algunas estrategias que favorecen al alumno auditivo son, por ejemplo, trabajar en grupo o pareja poniendo en práctica el habla y la escucha; revisar y leer antes de clase las consignas o textos asignados; leer en voz alta; recitar información para recordar; grabar conferencias y presentaciones orales.

Aquellos estudiantes que tienen la preferencia relacionada con la lectura y escritura se inclinan por la información exhibida en palabras. El énfasis está en toda entrada o salida de información, es decir, toda forma de lectura y escritura. El modo de aprender de estos alumnos se apoya en reescribir datos o ideas en otras palabras, organizar

diagramas o gráficos en oraciones, escribir párrafos o listas, organizar conceptos en jerarquías, entre otros.

Alumnos kinestésicos por su parte asimilan la información a través de un enfoque práctico. Generalmente, los individuos que poseen este estilo tienden a tener complicaciones para sentarse y estar quietos en un solo lugar por largos periodos de tiempo. Éstos pueden distraerse fácilmente por su necesidad de movimiento y actividad. Entre las estrategias usadas por los alumnos kinestésicos se pueden nombrar, el leer un texto de manera superficial para obtener la idea principal o tema central, no mantener una misma posición al estudiar o al leer, grabar y luego escuchar al mismo tiempo que ejercitar, tomarse pausas al estudiar, preferir usar modelos, tener tiempo extra en el laboratorio, visitar museos o lugares que tiene conexión con actividades o material del curso, entre otros.

Autoconcepto

El autoconcepto puede relacionarse con los estilos de aprendizaje de los alumnos, entendiendo al autoconcepto como la percepción que los alumnos tienen de sí mismos, lo que sienten y piensan de ellos mismos, lo cual juega un rol importante en la selección de estrategias cognitivas implicadas en su aprendizaje. (Nuñez Perez, 2014) El autoconcepto es la confianza que los individuos tienen en sus capacidades y habilidades, construidas a partir de sus interacciones sociales y también a partir de sus experiencias personales (Leith, 1994). Es decir, el individuo va construyendo su autoconcepto de acuerdo con la imagen de sí mismo y también de acuerdo con las impresiones que los otros tienen de sí mismo. Destacando que fue a partir de la década de los ochenta, con el estudio de Shavelson, Hubner, y Stanton (1976) el autoconcepto pasa a ser considerado desde una perspectiva multidimensional.

De acuerdo con estos autores, el autoconcepto es un constructo con varias dimensiones, es decir, las personas tienen una evaluación general de sí mismos, pero al mismo tiempo, tienen diferentes autoevaluaciones específicas. Además, tiene con una organización jerárquica a partir de una dimensión general, siendo que las dimensiones están relacionadas con diferentes áreas del comportamiento humano.

El autoconcepto académico es un componente más del autoconcepto general y alude al concepto que el alumno se ha formado sobre sus capacidades académicas. El autoconcepto académico ejerce un papel destacado en la regulación de las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y en el rendimiento académico (Bandura, 1987). El autoconcepto académico percibido se refiere a la percepción del alumno sobre lo que los demás piensan acerca de sus capacidades académicas.

Según Shavelson y otros (1976), el autoconcepto es la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, y en la que tienen un papel fundamental las personas significativas. Para Burns (1990) el autoconcepto es la organización que el individuo tiene hacia sí mismo, expresado en un conjunto de actitudes.

Según Vera y Zebadúa (2002), el autoconcepto se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización. Está relacionada con el bienestar en general. Muchos problemas psicológicos que hoy existen como la depresión, los trastornos de conducta, de aprendizaje, en la alimentación, bajo rendimiento en los estudios, están relacionados con un autoconcepto bajo o defectuoso; así, una buena autoestima y elevada autoconfianza, es fundamental en el proceso de aprendizaje ya que ayuda a los

estudiantes a aprender con mayor facilidad y a aumentar el interés por la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

El autoconcepto no es algo heredado, se va formando a lo largo de la vida según las experiencias que va viviendo el individuo en su entorno. Así las personas más influyentes en la formación del autoconcepto serán los padres y los maestros, pero además los compañeros y los amigos. Los padres, junto con maestros y amigos, juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y en el concepto que de sí mismo tenga el estudiante. Es decir, si el docente proyecta confianza, respeto, da mensajes positivos a sus alumnos, los anima, etc., estos pueden aumentar su autoestima, (si por el contrario el docente los humilla, les falta el respeto, los ridiculiza, los compara con el mejor, los aterroriza por cometer errores, los atemoriza y condiciona con los exámenes y solo ve en la mayoría de los alumnos sus limitaciones y defectos, entonces, se fomenta la creación de una baja autoestima que forma a niños sumisos, pasivos y desinteresados.)

Metodología

CUALITATIVA- DESCRIPTIVA

Se divide en 3 momentos:

Primer momento: Aplicación del cuestionario VARK (Ver imagen 1.1)

En primer lugar, los alumnos de Idioma Moderno: Inglés seleccionan, su estilo de aprendizaje predominante según su opinión personal y de acuerdo a cómo se desenvuelven en sus respectivas carreras. Para ello se les proporciona en una hoja por separado (ver Anexo 1), en donde se encuentran las 4 opciones según el modelo VARK (Visual, Auditory, Reading/ Writing/ Kinesthetic) junto con una breve definición de los mismos. Los sujetos pueden optar por más de una opción de acuerdo a sus preferencias de aprendizaje.

Luego mediante un cuestionario estructurado (ver Anexo 2) se indaga sobre el estilo de aprendizaje de los alumnos encuestados, dicho cuestionario presenta 14 situaciones cotidianas con 4 opciones cada una. Los estudiantes deben seleccionar la acción que ellos llevarían a cabo, en caso de estar en esa circunstancia. Cada opción se refiere a 1 de los cuatro estilos en cuestión.

Segundo momento: Encuesta- Autoconcepto Académico (1.2)

El segundo instrumento de indagación es la encuesta (ver Anexo 1.2), destinada a obtener datos relacionados con el autoconcepto académico de los alumnos. La misma se divide en dos partes. La primera se vincula con el pensamiento que tienen los alumnos sobre su propio estudio en términos generales más su percepción sobre sus habilidades de comprensión e interpretación de textos en inglés como así también la aplicación de estrategias de lectura en el espacio curricular.

La segunda parte está sujeta a que los estudiantes puedan expresar, de acuerdo a su opinión personal, de qué manerales gusta o prefieren aprender. Escogen de opciones que hacen referencia a la manera o a los recursos usados en sus clases como herramientas de aprendizaje, por ejemplo, el uso de imágenes o gráficos, actividades prácticas, lectura de textos o la exposición de un tema de forma oral, entre otros.

3er momento: Rendimiento académico -Notas finales de Idioma Moderno: Inglés

128

En esta etapa se comparan los resultados tanto del cuestionario, como de la encuesta con las notas finales de los alumnos. Dichas notas son producto del promedio de su rendimiento académico de a lo largo del ciclo lectivo 2018.

Análisis

En primera instancia, tiene lugar la comparación de los resultados obtenidos del cuestionario a partir de las respuestas proporcionadas. De acuerdo al nivel de correspondencia se alcanza una coincidencia total, parcial o nula. Una coincidencia total existe si la predominancia de estilo o la preferencia de estilos expresada por los alumnos corresponde con el resultado del cuestionario VARK; en el caso de que la elección personal de los estudiantes se corresponda solo en un punto con lo manifestado en los interrogantes se define como coincidencia parcial; la coincidencia se establece como nula si no existe correlación alguna entre la preferencia de estilo del alumno con su preferencia de estilo o estilos expresada anteriormente.

En segunda instancia, se procede a considerar la encuesta aplicada, en donde se intenta indagar sobre el autoconcepto académico de los estudiantes. La primera parte de dicha encuesta se analiza de acuerdo a 3 variables SI, NO y NO SÉ. Cuanto mayor es el número de respuestas favorables, se puede decir que el alumno posee un autoconcepto positivo, de lo contrario se identificaría como un autoconcepto negativo. Por consiguiente, en la segunda parte de la encuesta se identifican las preferencias de los alumnos en cuanto a las clases. Para ello, los alumnos deben seleccionar aquellos recursos con lo que se sienten más cómodos o con los cuales son indiferentes. Si las opciones escogidas corresponden con el estilo o los estilos predominantes de aprendizaje, podría evidenciar que la imagen que el alumno elabora de sí mismo concuerda con la percepción de ese estilo o estilos de aprendizaje.

La tercera instancia tiene lugar en base a las acciones realizadas previamente. Se pone a consideración las notas finales de cada alumno encuestado, lo que refleja su rendimiento académico en el espacio curricular. A partir de esto se puede indagar acerca de cómo el autoconcepto académico contribuye a que el individuo en cuestión tenga la posibilidad de elaborar una imagen de sí mismo como estudiante y como consecuencia conocer sobre sus propias preferencias de aprendizaje. Por consiguiente, a mayor autoconcepto, mayores son las posibilidades que ese alumno tenga un desempeño académico favorable.

Resultados

Los resultados de los alumnos encuestados se identifican con un número del 1 al 24.

Nº	CARRERA	ESTILO QUE EXPRESA	RESULTADOS			NOTA FINAL EN LA MATERIA
			CUESTIONARIO VARK	ENCUESTA AUTOCONCEPTO ACADEMICO	COINCIDENCIA	
1	Letras	Lecto-escritura	42% Auditivo 28% Lecto-Escritura	Positivo	Parcial	9 (nueve)
2	Historia	Visual Kinestésico	36% Visual 36% Kinestésico	Positivo	Total	8.50 (ocho 50/00)
3	Letras	Lecto-escritura	28% Lecto-escritura 28% Auditivo	Positivo	Parcial	8 (ocho)
4	Historia	Auditivo	42% Lecto-escritura	Positivo	Nula	8 (ocho)
5	Filosofía	Lecto-escritura	57% Auditivo 14% Lecto-escritura	Positivo	Parcial	9 (nueve)
6	Historia	Lecto-escritura	42% Auditivo 36% Lecto-escritura	Negativo	Parcial	8 (ocho)
7	Historia	Visual Lecto-Escritura	28% Visual 21% Lecto-escritura	Positivo	Total	8 (ocho)
8	Cs. De la Educación	Lecto-escritura	42% Kinestésico/ Visual	Positivo	Nula	7.50 (siete 50/00)
9	Letras	Lecto-escritura	42% Kinestésico 28% Auditivo	Positivo	Nula	9 (nueve)
10	Historia	Visual Lecto-escritura	36% Kinestésico 28% Auditivo	Negativo	Parcial	7 (siete)
11	Filosofía	Visual Lecto-escritura	36% Auditivo 28% Lecto-escritura	Negativo	Parcial	7.50 (siete 50/00)
12	Filosofía	Lecto-escritura Kinestésico	42% Visual 35% Auditivo/Kinestésico	Positivo	Parcial	10 (diez)
13	Historia	Visual Lecto-escritura	42% Auditivo 21% Lecto-escritura	Negativo	Parcial	7 (siete)
14	Cs. de la Educación	Visual Kinestésico	28% Kinestésico/ Lecto-escritura	Positivo	Parcial	10 (diez)

15	Historia	Lecto-escritura	42% Kinestésico 21% Lecto-escritura	Positivo	Parcial	10 (diez)
16	Filosofía	Visual Auditivo Lecto-escritura	35% Auditivo 28% Lecto-escritura	Negativo	Parcial	9 (nueve)
17	Cs. de la Educación	Lecto-escritura	42% Auditivo/Kinestésico	Negativo	Nula	8.50 (ocho 50/00)
18	Cs. de la Educación	Visual Auditivo	35% Kinestésico 28% Auditivo	Positivo	Parcial	7 (siete)
19	Cs. de la Educación	Visual Auditivo Lecto-escritura	42% Kinestésico 28% Visual/ Lecto-escritura	Negativo	Parcial	Alumno Libre
20	Historia	Visual Auditivo	42% Lecto-escritura 35% Auditivo	Positivo	Parcial	10 (diez)
21	Cs. de la Educación	Visual Lecto-escritura	35% Auditivo 28% Lecto-escritura	Positivo	Parcial	7.50 (siete 50/00)
22	Letras	Lecto-escritura	42% Auditivo	Positivo	Nula	7.50 (siete 50/00)
23	Cs. de la educación	Lecto-escritura	42% Auditivo 28% Lecto-escritura	Positivo	Parcial	9 (nueve)
24	Cs. de la educación	Visual	42% Lecto-escritura 21% Visual	Positivo	Parcial	8.50 (ocho 50/00)
25	Cs. de la Educación	Kinestésico Visual	42% Visual 28% Auditivo	Positivo	Parcial	8.50 (ocho 50/00)

Análisis de casos

Para este estudio se tomarán en cuenta 4 casos de la totalidad encuestada. Los mismos fueron elegidos a fin de señalar la diversidad de resultados obtenidos.

Caso 2- coincidencia total: El alumno, según su percepción expresa tener dos estilos, visual y kinestésico. Estos estilos también concuerdan con lo obtenido a partir del cuestionario VARK, resultando un 36%, tanto en estilo visual como kinestésico, lo cual representa que ambos son predominantes. Por su parte, la encuesta demuestra que el alumno 2 tiene un autoconcepto académico positivo, ya que expresa ser inteligente y que es capaz de aplicar las estrategias de lectura proporcionadas en las clases de Idioma Moderno, por lo tanto, puede comprender y realizar su trabajo correctamente. Con respecto a las clases también existe una total coincidencia con los estilos expresados porque se ve la preferencia al uso de imágenes y de actividades prácticas. Además, se demuestra indiferente a las clases donde se expone o se lee desde diversos soportes textuales. En relación con el desempeño académico, su nota final anual fue de 8 puntos, lo cual manifiesta que el alumno pudo culminar el cursado favorablemente.

Caso 7- coincidencia total: El alumno 7 se inclina por los estilos lecto-escritura y visual. Los porcentajes son menores en comparación al primer caso, pero válidos ya que, si existe una correspondencia con ambos estilos, con un 28% de preferencia hacia el visual y un 21% hacia el de lecto-escritura. Particularmente, la encuesta indica que este individuo posee un autoconcepto positivo. Aunque éste se expresa dubitativo a las aseveraciones como “soy inteligente”, “hago bien mi trabajo en clase” o “soy bueno para el inglés” respondiendo “No sé”, también revela que no le resulta un obstáculo entender las propuestas de clase ni tampoco seguir instrucciones durante el cursado. El alumno 7 incluso identifica como las clases cómodas aquellas que utilizan textos de diversa índole y aquellas donde se expone le son indiferentes,

características que se pueden asociar a los estilos predominantes. De acuerdo a esas aseveraciones, su nota final también demuestra un resultado positivo.

Caso 15- coincidencia parcial: Particularmente, este alumno manifestó una preferencia hacia al estilo relacionado con las habilidades de lectura y escritura. El resultado arrojado desde el cuestionario VARK, le atribuye un mayor porcentaje al estilo Kinestésico con un 42%, pero en segundo lugar sí se puede considerar a la Lecto- escritura también como un estilo prominente de acuerdo a la preferencia de este alumno, obteniendo un 21%. Por consiguiente, la encuesta sobre autoconcepto demuestra que el alumno puede interpretar bien los textos dados durante el espacio curricular y expresa que le es fácil seguir las explicaciones y aplicar las estrategias de lectura. Además, este alumno pudo expresar que se siente cómodo en clases que hacen uso de actividades prácticas y en las que se lee desde diversos soportes textuales. Su nota final denota total comprensión de la materia, ya que obtuvo 10 puntos lo que podría sugerir que tanto sus estilos de aprendizaje y su autoconcepto positivo llevaron a obtener resultados provechosos durante el año.

Caso 17- coincidencia nula: En este caso determinado, el individuo seleccionó el estilo Lecto-escritura de acuerdo a su preferencia en el estudio. El resultado del cuestionario VARK arroja que este alumno ha seleccionado respuestas relacionadas a los estilos Auditivo y Kinestésico con un 42%, mientras que el estilo Lecto- escritura obtuvo un 7%. En la encuesta específicamente, declaró que “no sabe si realiza bien su trabajo en clase”, que “le cuesta entender las actividades propuestas por el docente” y se siente “inseguro” al interpretar los textos que se analizan en clase. Seguidamente, reflexionó acerca de sus preferencias en las clases y pudo manifestar que se siente cómodo con el uso de imágenes, lo que no concuerda ni con el estilo seleccionado previamente ni con la preferencia surgida desde el cuestionario. Su desempeño durante el cursado es de 8.50 puntos por lo que se puede considerar que a pesar de que sus ideas en cuanto a su estilo de aprendizaje y su autoconcepto no alcanzaron coincidencia, este alumno pudo promocionar el espacio curricular.

Conclusiones

- La percepción de los alumnos sobre su propio aprendizaje el autoconcepto académico es, en general, bueno. De acuerdo a esto se puede concluir que sus estilos de aprendizaje se corresponden con el conocimiento que expresan acerca de sus capacidades.
- Las percepciones acerca de los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos encuestados responden a sus características particulares para el estudio.
- El nivel de autoconcepto académico expresado por los estudiantes relacionado con el estilo de aprendizaje predominante favorece sus estudios.

Consideraciones finales

Evidentemente, en el aula no se pueden atender todos los estilos de aprendizaje de todos los alumnos a la vez. Tal vez lo más importante sea simplemente tomar conciencia de que los alumnos aprenden de formas muy diferentes, y por ello los docentes tienen que variar su forma de enseñar para poder usar actividades en algún momento que responden a las preferencias, necesidades y capacidades de todos. Es

decir, si en el aula de inglés con Fines Específicos se incluyen actividades para varias inteligencias en diferentes momentos, los profesores les están ofreciendo a los alumnos más oportunidades de trabajar de la manera que es más cómoda y eficaz para cada uno. Al mismo tiempo, al variar las opciones, se les da a los estudiantes la posibilidad de abrirse, de conocer y desarrollar otras maneras de aprender. De este modo el aprendizaje tiene mejores resultados porque lo que se le enseña tiene significado personal para el alumno. En este marco se disminuye la monotonía y el aburrimiento y por lo tanto se motiva altamente a los alumnos.

Actualmente, la mayoría de los profesores de idiomas reconocen que la enseñanza de idiomas no es estática ni fija en el tiempo sino por el contrario un proceso dinámico e interactivo donde el método que utiliza el profesor es el resultado de los procesos de interacción entre el profesor, los estudiantes, las actividades didácticas en su relación con el contexto, las políticas educativas y las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas. La búsqueda, por tanto, no es ya por el mejor método de aprendizaje sino por aquellas actividades que mejor funcionan para los estudiantes, dentro de un contexto particular específico.

Una ventaja adicional es que la variedad que se experimentará en el aula al estructurar las actividades con este marco reduce la monotonía y el aburrimiento, y motiva a los alumnos.

Bibliografía

- Alonso, C.M., Gallego, D.J., Honey. P. (1994) Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. 7ma Edición. Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto
- Bandura A. (1987). Autoeficacia. Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca Editor.
- Burns, R.B. (1990) Ediciones EGA. Bilbao
- Camarero Suárez, F.J. (2000) Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo
- Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F. (1996). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Naturaleza en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 12(2), 153- 166. Universidad de Murcia
- Fonseca, M. C. (2002) (ed.) *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.
- Fonseca, M. C. (2005) Individual characteristics of secondary school students. En McLaren, N.; Madrid, D. y Bueno, A. (eds.). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Gardner, H. (1993) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

- González Peiteado, M. (2013) Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. Revista Estilos de Aprendizaje nº11, Vol 6. Universidad de Vigo
- Juárez, C. S., Rodríguez, G., & Luna, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. Revista Estilos de Aprendizaje, 10(10), 148-169.
- Leith, L. M. (1994). Foundations of exercise and mental health. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Montero, C., Álvarez Pérez, L. y González Torres, M. (2014) Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. Vol 10. Pp. 97-109. Universidad de Oviedo y Universidad de Navarra
- Núñez Pérez, J. C., González-Pienda, A., García Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Roces
- Reid, J. (2000) «La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática». En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Pozo, J. I. y E. Martí. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, Nº 90, 2000, págs. 11-30
- Revell, J. y Norman, S. (1999) *Handing Over. NLP-based Activities for Language Learning*. London: Saffire Press.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407-441.
- VARCK, A Guide to Learning Styles. <http://www.vark-learn.com>
- Vera, M^a V. y Zebadúa, I. (2002). Contrato pedagógico y autoestima, 2 (23), 154-168. México: Colaboraciones libres.

Anexos

1. 1 - Cuestionario VARK

3. **Usted es un turista que desea aprender sobre los parques o reservas de vida salvaje. Usted preferiría:**
- Leer en soportes como libros o folletos
 - Escuchar una plática sobre el tema
 - Dar una caminata en el lugar
 - Observar sus características en internet a través de fotografías o imágenes sobre los parques
4. **Además del precio, ¿qué influiría más en su decisión de comprar un nuevo libro?**
- El libro contiene historias, experiencias y ejemplos de la vida real
 - Una recomendación de alguien conocido
 - Una apariencia atractiva o llamativa
 - Una lectura rápida de algunas de sus partes
5. **Usted prefiere los sitios web que tienen:**
- Un diseño interesante y características visuales
 - Canales de audio para oír música, programas o entrevistas
 - Explicaciones y descripciones escritas interesantes
 - Elementos que se pueden probar, mover y modificar
11. **Recuerde la vez que aprendió a hacer algo nuevo. ¿Cómo aprendió mejor?**
- Siguiendo instrucciones escritas en un libro de texto o manual
 - Viendo una demostración
 - Escuchando explicaciones de alguien o haciendo preguntas
 - Siguiendo instrucciones a través de imágenes o gráficos
12. **Tiene que hacer un discurso para una ocasión especial. Usted:**
- Elaboraría diagramas o gráficos que ayuden a explicar sus ideas
 - Practicaría su discurso repetidamente ayudándose de palabras clave
 - Haría la charla real y práctica a través de ejemplos e historias
 - Escribiría su discurso y se lo aprendería leyéndolo varias veces

CUESTIONARIO- PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ESTILOS DE APRENDIZAJE Y AUTOCONCEPTO

✓ Seleccione la respuesta que sea conveniente de acuerdo a su opinión o experiencia.

1. **Usted está utilizando un libro, CD o sitio web para aprender cómo tomar fotografías con su nueva cámara digital. Le gustaría tener:**
- Diagramas que muestren la cámara y qué hacen cada una de sus partes.
 - la oportunidad de que le hablen o hacer preguntas sobre la cámara y sus características.
 - Ejemplos de fotografías, buenas o malas, y como mejorar éstas
 - Instrucciones escritas claras en donde se explicita su características y puntos sobre qué hacer
2. **Usted tiene un problema con su rodilla. Preferiría que el doctor:**
- Realice una descripción sobre lo que está mal
 - Usara un modelo plástico de una rodilla para mostrar lo que está mal
 - Le mostrara lo que está mal utilizando un diagrama
 - Le diera una dirección web o algo para leer sobre el asunto
8. **Está ayudando a alguien que desea ir a un lugar determinado. Usted:**
- Le daría indicaciones por escrito (sin mapa)
 - Le proporcionaría un mapa
 - Acompañaría a la persona
 - Le diría como llegar
9. **Desea aprender un nuevo programa, habilidad o juego de computadora. Usted:**
- Utilizaría solo los controles o el teclado
 - Seguir las indicaciones a través de diagramas
 - Leer las instrucciones escritas
 - Charlar con personas que conocen del tema
10. **Está planeando unas vacaciones para un grupo de personas. Usted:**
- Les daría un itinerario impreso
 - Les describiría los atractivos del viaje
 - Les llamaría por teléfono, les mandaría un e-mail.
 - Les mostraría un mapa o un sitio web para mostrar los lugares

- 6. **Va a cocinar un plato especial para su familia. Usted:**
 - Pediría algunas sugerencias a sus amigos
 - Utilizaría las fotografías de un libro de cocina para tomar ideas
 - Cocinaría algo que conoce sin la necesidad de instrucciones
 - Seguiría la receta de un libro conocido
- 7. **Usted prefiere a un profesor o expositor que utiliza:**
 - Charlas o grupos de discusión, preguntas y respuestas, otros expositores invitados
 - Modelos, demostraciones o sesiones prácticas
 - Gráficos, esquemas o diagramas
 - Lecturas, libros, descripciones escritas
- 13. **Está a punto de comprar un teléfono móvil. Además del precio ¿Qué influye en su decisión?**
 - El diseño y que parece bueno
 - Lo puede utilizar y probar
 - La lectura en detalle de sus características
 - Los comentarios del vendedor
- 14. **Ha terminado de realizar una competencia o una prueba. ¿Cómo quisiera tener una retroalimentación de su desempeño?**
 - Escuchando a alguien hablar sobre su desempeño
 - Leyendo una descripción detallada de sus resultados
 - Viendo muestras o ejemplos de sus acciones
 - Viendo lo que ha conseguido a través de gráficos o imágenes

1. 2 – Encuesta Autoconcepto Académico

	SI	NO	NO SE
1) Soy inteligente			
2) Hago bien mi trabajo en clase			
3) Interpreto bien los textos que se analizan en clase			
4) Soy bueno para el Inglés			
5) Me cuesta entender las actividades propuestas por el docente			
6) Me resulta difícil seguir las explicaciones durante la clase			
7) Puedo aplicar en clase las estrategias propuestas por el docente (análisis de imágenes y paratextual, entre otros)			

- **Marque la opción según su opinión personal**

Me resultan cómodas las clases con el uso de...

- imágenes
- gráficos
- teorías
- actividades prácticas
- textos de diversa índole

Soy indiferente a las clases donde...

- se expone
- se usa diagramas, imágenes, gráficos
- se lee de diversos soportes textuales
- se realizan actividades prácticas