

Acta de resúmenes de presentaciones orales

# 1<sup>ras</sup> Jornadas UNAHUR de Lenguas Extranjeras

Editoras:

Tatiana Corvalán

Cristina Magno

Andrea Scagnetti

Rights  
Democratization  
Education  
Language

Direitos  
Democratização  
Educação  
Língua

droits  
démocratisation  
éducation  
langue

Jornadas UNAHUR de Lenguas Extranjeras  
Acta de resúmenes de presentaciones orales : I Jornadas UNAHUR de Lenguas Extranjeras / compilado por Tatiana Corvalán ; Cristina Magno ; Andrea Scagnetti.  
- 1a edición bilingüe - Villa Tesei : Universidad Nacional de Hurlingham, 2021.  
Libro digital, PDF

Edición bilingüe: Español ; Inglés.  
Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-46875-1-7

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Formación Docente. 3. Inglés. I. Corvalán, Tatiana, comp. II. Magno, Cristina, comp. III. Scagnetti, Andrea, comp. IV. Título. CDD 420.711

@ Universidad Nacional de Hurlingham Vergara 2222, Villa Tesei,  
provincia de Buenos Aires, Argentina (B1688GEZ).  
(Marzo), 2021



Rector: Jaime Perczyk  
Vicerrector: Walter Wallach:  
Directora Instituto de Educación: Cristina Magno  
Directora Profesorado Universitario de Inglés: Andrea Scagnetti

Edición:  
Tatiana Corvalán  
Cristina Magno  
Andrea Scagnetti

Diseño y diagramación:  
Miguel Canella

ISBN: 978-987-46875-1-7

Fotocopiar libros está penado por la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier idioma, sin autorización expresa de la universidad.

Impreso en Argentina. Hecho el depósito que marca la ley 11723.

---

Acta de resúmenes de presentaciones orales

# **1<sup>ras</sup> Jornadas UNAHUR de Lenguas Extranjeras**

Editoras:

**Tatiana Corvalán**

**Cristina Magno**

**Andrea Scagnetti**



## Comité Organizador

- Tatiana Corvalán
- Cristina Magno
- Andrea Scagnetti
- Docentes y estudiantes de 1° y 2° año del Profesorado Universitario de Inglés de la UNAHUR

## Comité Académico

- Martín Califa (UNAHUR/UNGS)
- Natalia Dalla Costa (UNC)
- María Lucía Segabinazi Dumas (UNC/UNR)
- Claudia Herczeg (UNCo)
- Mónica Lapegna (UNCo)
- Daniela Moyetta (UNC)
- Carolina Panza (UNRC)
- Fabián Negrelli (UNC)
- Romina Picchio (UNRC)
- Rosana Pasquale (UNLu)
- Susana Rezzano (UNSL)

## Autores/as

- |                            |                           |                         |
|----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| • Adriana del Valle Castro | • Flavia Giselle Calisaya | • Mercedes Vernet       |
| • Adriana I. Máximo        | • Florencia Carrió        | • Mónica Santilli       |
| • Agustina Fieiras         | • Gabriela Graizzaro      | • Nancy White           |
| • Analía Falchi            | • Gabriela Vivar          | • Nuria V. Soler Méndez |
| • Andrea F. Marrari        | • Graciela Baum           | • Paola Rosica          |
| • Andrea N. Fuscá          | • Julia Garbi             | • Pía Isabella          |
| • Andrea P. Prado          | • Laura M. Grillo         | • Rosana Pasquale       |
| • Andrea Scagnetti         | • Macarena Balagué        | • Sabrina Faroppa       |
| • Camila Lifschitz         | • Malvina E. Massaro      | • Sandra Ojeda          |
| • Carina Menán             | • Marcela Moguilevsky     | • Sergio E. Castillo    |
| • Carla Raguseo            | • María Alejandra Soto    | • Sofía Cosma           |
| • Carolina Clerici         | • María Angélica Dubouloy | • Soledad Alarcón       |
| • Carolina Perona          | • María Belén Alvarez     | • Soledad Barrionuevo   |
| • Cecilia Lasa             | • María Belisa Martino    | • Susana C. Azzollini   |
| • Cristian Dopazzo         | • María Bernarda Rosa     | • Veronica Di Bi        |
| • Cristina Magno           | • María José Morchio      |                         |
| • Daniela Moyetta          | • María Pilar Traverso    |                         |
| • Diana Mónica Waigandt    | • María Silvina García    |                         |
| • Diana Rosenfeld          | • María Ximena Maceri     |                         |
| • Enrique Meoniz           | • Marisol Hernández       |                         |
| • Estela Medela            | • Martín Ferrari Frasca   |                         |
| • Fabián Negrelli          | • Melina Porto            |                         |
| • Fabiana Luchetti         | • Melina Rondinone        |                         |
| • Facundo Esperguin        | • Mercedes Foligna        |                         |
| • Fátima Cardoso           | • Mercedes Peluffo        |                         |



## Presentación

Las I Jornadas UNAHUR de Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas Extranjeras, “La democratización de la enseñanza de las lenguas extranjeras: ¿cómo generar igualdad de oportunidades para el aprendizaje de idiomas?” se llevaron a cabo los días 27 y 28 de septiembre de 2018 en las instalaciones de la Universidad Nacional de Hurlingham.. Esta actividad se desarrolló en el marco de las acciones de los proyectos de Investigación de la convocatoria PIUNAHUR 2 “Democratización del aprendizaje de inglés en la escuela pública” y “Contextos educativos y trayectorias formativas: hacia una democratización de la enseñanza del inglés en la escuela secundaria” y estuvo dirigida especialmente a docentes de lenguas extranjeras de escuelas secundarias y estudiantes de profesorado de lenguas extranjeras, además de investigadores y especialistas del área.

Entre los objetivos de las primeras jornadas nos propusimos poder debatir en torno a los desafíos que implica la democratización de la enseñanza y el aprendizaje en general y particularmente el de las lenguas extranjeras y el cumplimiento del derecho a la educación pública, gratuita y de calidad para toda la población. Además, intentamos abrir un espacio de discusión, reflexión e intercambio en relación a la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas Extranjeras y sobre las prácticas docentes en el contexto nacional y latinoamericano actual, desde una perspectiva democrática que priorice la igualdad y el acceso equitativo de los y las estudiantes a los mejores aprendizajes. También procuramos dar lugar a un intercambio de ideas entre investigadores e investigadoras, docentes y estudiantes que tenga impacto en nuestra comunidad y que nos permita ampliar los horizontes de nuestras propias prácticas al interior del Profesorado Universitario de Inglés y los espacios de dictado de lenguas extranjeras que tenemos en UNAHUR.

Se presentaron más de 70 trabajos y 100 autores y autoras de distintas instituciones, escuelas, institutos de formación docente y universidades de todo el país, alrededor de los siguientes ejes temáticos:

1. La democratización del aprendizaje de lenguas extranjeras y los derechos lingüísticos
2. La enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto escolar bonaerense, argentino y latinoamericano
3. El compromiso social de las instituciones educativas con su territorio en la enseñanza de lenguas extranjeras y el espacio de las prácticas docentes
4. La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria
5. La enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos específicos
6. La literatura en el aula de lengua extranjera
7. Prácticas Innovadoras y desarrollo de materiales

En este marco, a lo largo del desarrollo de las primeras jornadas se expusieron más de 40 ponencias. Se llevaron a cabo tres plenarias a cargo de especialistas vinculados a las temáticas trabajadas, generando luego un espacio de discusión e intercambio en relación a los trabajos presentados, con la asistencia de un moderador.

En estas actas presentamos los resúmenes de las ponencias orales presentadas los días del evento. En la actualidad nos encontramos preparando una publicación a partir de una selección de los trabajos completos presentados en las I Jornadas.

## EJE 1: La democratización del aprendizaje de lenguas extranjeras y los derechos lingüísticos

**Cristina Magno**

Democratización del aprendizaje del inglés en la escuela pública.

- **Pertenencia institucional:** UNAHUR
- **Palabras clave:** democratización; inglés; textos auténticos; escuela secundaria; estudio experimental

12

**Malvina E. Massaro**

La implicancia del Taller de Fonética y Fonología Inglesa dictado en el CPI-intermedio en la cursada de Fonética y Dicción I

- **Pertenencia institucional:** UNAHUR
- **Palabras clave:** democratización de la educación; nivel superior; CPI intermedio; Fonética y Fonología; comparación de actuación y resultados

14

**Graciela Baum, Mercedes Peluffo, Paola Rosica, Mercedes Vernet**

El ingreso a las carreras de inglés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP): la materia Introducción a la Lengua Inglesa

- **Pertenencia institucional:** UNLP
- **Palabras clave:** inclusión; dispositivo de contención; andamiaje instruccional; pedagogía decolonial situada; material didáctico decolonial situado

16

**Flavia Giselle Calisaya**

The Role of Intercultural Awareness in the EFL in a 4th Year Classroom from Argentina: Culture, Identity and Values present in Folk Tales

- **Pertenencia institucional:** UNLaM
- **Palabras clave:** folk tales; intercultural awareness; EFL; globalization; cultures

17

**Veronica Di Bin, Pía Isabella, Melina Porto**

Una propuesta para la democratización del acceso al inglés en contextos vulnerables

- **Pertenencia institucional:** UNLP
- **Palabras clave:** voluntariado universitario; ciudadanía intercultural; derechos humanos

21

**Cristina Magno, Andrea Scagnetti.**

La democratización de la enseñanza del inglés en el nivel superior

- **Pertenencia institucional:** UNAHUR
- **Palabras clave:** democratización; derechos educativos; realidad socio-educativa; inglés; CPI

23

**María Belisa Martino, Mónica Santilli, María Pilar Traverso**

El Programa de Idiomas de la UNNOBA para la Internacionalización: una acción concreta hacia la democratización del aprendizaje de lenguas extranjeras

- **Pertenencia institucional:** UNNOBA
- **Palabras claves:** universidad; internacionalización; democratización; inclusión; programa de idiomas

25

**Carina Menán, Cecilia Lasa, Carolina Perona, Gabriela Vivar, Macarena Balagué, Soledad Barrionuevo**

Formación docente y política lingüística: una aproximación desde el relato autobiográfico

- **Pertenencia institucional:** Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"
- **Palabras clave:** formación docente; lenguas extranjeras; política lingüística; relato autobiográfico; alfabetización académica

27



<b>María Bernarda Rosa, Diana Mónica Waigandt</b> Internalización de la educación superior y lenguas extranjeras	
· <b>Pertenencia institucional:</b> UNER	
· <b>Palabras clave:</b> democratización de oportunidades; internacionalización de la educación superior; lenguas extranjeras; movilidad; políticas lingüísticas	
	29
<hr/>	
<b>EJE 2: La enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto escolar bonaerense, argentino y latinoamericano</b>	
<b>Graciela Baum</b> Un paradigma otro: inglés lengua otra y pedagogía decolonial para la enseñanza situada del inglés	
· <b>Pertenencia institucional:</b> UNLP	
· <b>Palabras clave:</b> paradigma otro; inglés lengua otra; pedagogía decolonial; Latinoamérica	
	32
<hr/>	
<b>Sofía Cosma, Facundo Esperguin, Marcela Moguilevsky</b> Teaching and learning geography in a teacher education program: a postcolonial experience	
· <b>Pertenencia institucional:</b> UNAHUR	
· <b>Palabras clave:</b> geography; social studies; curriculum; syllabus; postcolonialism	
	34
<hr/>	
<b>Enrique Meoniz</b> Critical pedagogy and english language teaching	
· <b>Pertenencia institucional:</b> Escuela de Educación Media N° 16 "Florencio Molina Campos". Moreno	
· <b>Palabras clave:</b> critical pedagogy; dialogical context; deep culture; surface culture; pedagogical practices	
	36
<hr/>	
<b>EJE 3: El compromiso social de las instituciones educativas con su territorio en la enseñanza de lenguas extranjeras y el espacio de las prácticas docentes</b>	
<b>Analía Falchi, Soledad Alarcón, Fátima Cardoso</b> Taller de lectocomprensión en inglés: tendiendo puentes entre la educación secundaria y la universitaria	
· <b>Pertenencia institucional:</b> UNLu	
· <b>Palabras clave:</b> extensión; democratización de la enseñanza; articulación; inglés; lectocomprensión	
	39
<hr/>	
<b>Andrea N. Fuscá</b> Trabajo interdisciplinario de compromiso social con la educación democrática en contexto	
· <b>Pertenencia institucional:</b> UTN	
· <b>Palabras clave:</b> compromiso social; contextualización; educación democrática; integración; interdisciplinariedad	
	41
<hr/>	
<b>Gabriela Graizzaro, Sandra Ojeda, María Silvina García</b> Teacher Education: The Challenges of Teaching English as a Foreign Languages in Argentina	
· <b>Pertenencia institucional:</b> UADER	
· <b>Palabras clave:</b> Educational Policies; Social context; Reflection; Teacher Education; Micro-teaching	
	43
<hr/>	
<b>María Ximena Maceri</b> Los docentes de inglés y las prácticas inclusivas para la lecto-comprensión en Inglés como lengua extranjera: resultados de investigación	
· <b>Pertenencia institucional:</b> UNPAZ	
· <b>Palabras clave:</b> lecto-comprensión en lengua extranjera; lecto-comprensión en inglés; leer en la universidad; inglés en UNPAZ	
	45
<hr/>	

**María Alejandra Soto, Diana Mónica Waigandt**

Escribir a través del currículum: un desafío para docentes de lenguas extranjeras

- **Pertenencia institucional:** UNER
- **Palabras clave:** desarrollo profesional; lenguas extranjeras; literacidad académica; movimiento escribir a través del currículum; RAILEES

47

## EJE 4: La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria

**Estela Medela**

Más inglés en la escuela

- **Pertenencia institucional:** Instituto de Formación Docente N° 21
- **Palabras clave:** sujetos del siglo XXI; competencia simbólica; tecnologías simbólicas; emisiones multimodales

50

**Mercedes Foligna**

Reduciendo el Filtro Afectivo. Una experiencia de investigación-acción en una escuela secundaria pública

- **Pertenencia institucional:** UNTREF
- **Palabras clave:** secundaria; afectividad; motivación; ansiedad; autoconfianza

52

**Carla Raguseo**

Recuperar la agenda pedagógica de la enseñanza de inglés en el contexto de escuelas medias universitarias

- **Pertenencia institucional:** UNR
- **Palabras clave:** educación secundaria; lecto-comprensión; materiales didácticos; articulación con el nivel universitario

54

## EJE 5: La enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos específicos

**Daniela Moyetta, Fabian Negrelli**

La lectura en inglés con fines específicos en el nivel superior como medio de acceso y de integración a la comunidad científico-discursiva

- **Pertenencia institucional:** Facultad de Lenguas, UNC
- **Palabras clave:** Inglés con Fines Específicos; lectura en el nivel superior: diseño de materiales; géneros especializados; experiencia pedagógica

57

**Sergio E. Castillo, Susana C. Azzollini**

The Teaching of Foreign Languages in the Argentine Armed Forces: a Servicemen's Study

- **Pertenencia institucional:** UNDEF
- **Palabras clave:** teaching; military; foreign language; missions; ESP

59

## EJE 6: La literatura en el aula de lengua extranjera

**Nuria V. Soler Méndez.**

Lectura de textos literarios en el ingreso al Profesorado y Licenciatura en Inglés

- **Pertenencia institucional:** UNRC
- **Palabras clave:** inglés; literatura; lectura; ingreso; ESL

65



**Martín Miguel Ferrari Frasca**

Corto Maltese: A Mid-Winter Morning Dream. El análisis de una adaptación como relectura crítica

- **Pertenencia institucional:** Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”
- **Palabras clave:** Shakespeare; adaptación; historieta; intertextualidad; literatura

67

**Julia Garbi, Melina Porto**

Taller de literatura para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en carreras de inglés de la UNLP

- **Pertenencia institucional:** UNLP
- **Palabras clave:** educación intercultural; educación para la ciudadanía; educación superior; literatura; enseñanza del inglés

68

**María Ximena Maceri**

Female writers and gender studies in literature

- **Pertenencia institucional:** UCA
- **Palabras clave:** gender and literature; literature in higher education; feminist literatures; gender in education

70

**Marcela Moguilevsky**

Revisiting writing tasks in the language classroom: the role of authentic literature

- **Pertenencia institucional:** UNAHUR
- **Palabras clave:** writing; authentic texts; academic texts; writing process; composition

71

**Nancy White**

Los círculos literarios en la clase de inglés. Una investigación colaborativa

- **Pertenencia institucional:** INST.SUP.SAN JOSÉ DE CALASANZ / ISFD N°30
- **Palabras clave:** círculos literarios; aprendizaje colaborativo; ferias de Ciencias; lengua y expresión oral; espacio de la práctica

73

## EJE 7: Prácticas innovadoras y desarrollo de materiales

**Rosana Pasquale**

La producción de materiales didácticos en LE audiovisuales en el nivel superior. Algunos desafíos y límites

- **Pertenencia institucional:** UNLu
- **Palabras clave:** Materiales didácticos- videos- audiovisual- digital

76

**Marisol Hernández**

Hacia una mejora en la producción oral en lengua inglesa: entrenamiento actoral adaptado al aprendizaje de Fonética y Fonología Inglesa

- **Pertenencia institucional:** UMSA
- **Palabras clave:** enseñanza de la Fonética y Fonología Inglesa; ejercicios actorales adaptados; inteligibilidad; expresividad; aprendizaje holístico

78

**Nuria V. Soler Méndez**

El bullying en la clase de Inglés: Un enfoque intercultural e interdisciplinario

- **Pertenencia institucional:** UNRC
- **Palabras clave:** Inglés; Escuela Secundaria; propuesta didáctica: comprensión lectora; trabajo interdisciplinario

80

**María Belén Alvarez, Carolina Clerici y Cristian Dopazzo.**

Boosting productive skills with ICT: five activities in the Teacher Education Program

- **Pertenencia institucional:** Instituto de Profesorado “Sedes Sapientiae”, Gualeguaychú, Entre Ríos
- **Palabras clave:** productive skills; talk as performance; academic skills; ICT; Teacher Education Program

82

**Florencia Carrió, Sabrina Faroppa, Agustina Fieiras, Cecilia Lasa, Camila Lifschitz, Melina Rondinone.**

Trabajo con proyectos como modo de intervenir en la clase de Literatura para profesores en Inglés en formación

- **Pertenencia institucional:** Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”
- **Palabras clave:** literatura; Profesorado en Inglés; lectura; escritura; docentes como mediadores

84

**María Angélica Dubouloy, Laura M. Grillo, Adriana I. Máximo, Andrea F. Marrari, Andrea P. Prado.**

Las neurociencias en el aula universitaria

- **Pertenencia institucional.** UNLaM
- **Palabras clave:** neurociencias; Universidad; impacto; aprendizaje; lengua extranjera

86

**María José Morchio, Adriana del Valle Castro.**

Resultados del Proyecto de Investigación “Rampas Digitales en el Espacio Universitario”

- **Pertenencia institucional:** UNC
- **Palabras clave:** investigación-acción; perfil tecnológico; alfabetización tecnológica; lenguas extranjeras

88

**Fabián Negrelli, Daniela Moyetta.**

La evaluación de los materiales didácticos como reaseguro de la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes en el área de lengua y gramática inglesa en la Facultad de Lenguas, UNC: presentación de los avances de un proyecto de investigación

- **Pertenencia institucional:** UNC
- **Palabras clave:** evaluación; materiales didácticos; calidad; equidad; interculturalidad

90

**Cristian Emiliano Valenzuela Issac.**

Aprendernos durante el aprender: los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera desde una perspectiva psicosocial

- **Pertenencia Institucional:** UNSAM
- **Palabras clave:** psicología social; grupo de aprendizaje; metacognición; coevaluación; autoevaluación

92

**Paula Giménez, Marcela Moguilevsky.**

La escritura como centro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera

- **Pertenencia institucional:** UNSAM; UNAHUR
- **Palabras clave:** escritura; proceso; práctica social; escritor competente; escritura académica

94

**Julia Garbi, María Inés Fernández García.**

Juguetes y roles de género: Una experiencia en Educación Sexual Integral en la clase de inglés de escuela primaria

- **Pertenencia institucional:** UNLP
- **Palabras clave:** enseñanza de inglés; escuela primaria; educación sexual integral; género; educación para la ciudadanía

96

**Luciana Gómez, Damián Traverso.**

Uso de estrategias de lectura en Lenguas Extranjeras: El caso de las metáforas

- **Pertenencia institucional:** Instituto Sedes Sapientiae, Gualeguaychú, Entre Ríos
- **Palabras clave:** metáforas; comprensión lectora; estrategia; inglés; enseñanza

98

**Luciana Riquelme, Constanza Malvicino.**

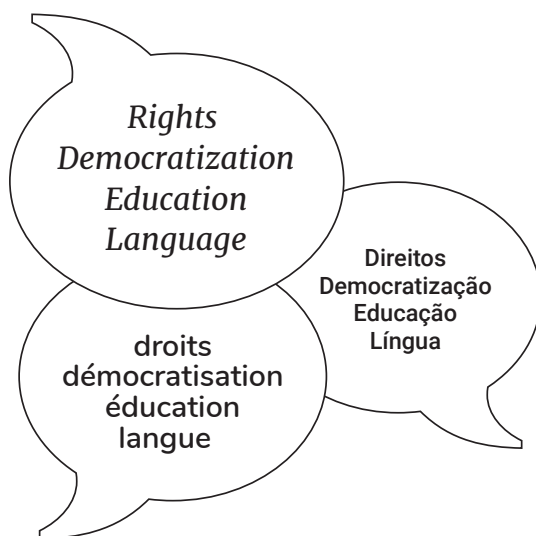
El Juego como método de socialización y aprendizaje

- **Pertenencia institucional:** Escuela N°208 “Profesor José María Ruperto Gelós”
- **Palabras clave:** juego didáctico; inglés; socialización; aprendizaje; vocabulario

100

---

# EJE 1: La democratización del aprendizaje de lenguas extranjeras y los derechos lingüísticos



# Democratización del aprendizaje del inglés en la escuela pública

Cristina Magno

UNAHUR

**E**ste trabajo intenta describir el grado de avance de un proyecto bianual de articulación inter-nivel enmarcado en la segunda convocatoria a proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Hurlingham (Piunahur 2) “La implicancia y la vinculación de la universidad pública en relación a los desafíos que enfrenta la educación secundaria”. Mediante este mecanismo la UNAHUR se propone entrar en diálogo con la escuela media con varios objetivos, entre ellos los de “ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes” y “fortalecer las trayectorias educativas a través del logro de mejoras en las condiciones de enseñanza y aprendizaje”.

En lo que atañe a este proyecto en particular, nos proponemos averiguar cuáles son las dificultades que atraviesan lxs estudiantes y docentes de Inglés de la escuela secundaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura y en consecuencia colaborar en la construcción de alternativas tendientes a mejorar dichas trayectorias que propicien lo que consideramos la democratización (Araujo, 2009; Ezcurra, 2011; Fernández Lamarra, 2015) del aprendizaje. Además, el proyecto intenta establecer vínculos con las escuelas medias de la zona donde nuestros estudiantes del Profesorado realizarán sus prácticas pre-profesionales y también promover la continuación de los estudios de lxs jóvenes del secundario a partir de este acercamiento entre ambos niveles educativos.

Usualmente, al inicio de Inglés I, común a todas las carreras de la UNAHUR, se les pregunta a lxs estudiantes si cuentan con conocimientos previos de inglés. La respuesta más frecuente que se obtiene es “no poseo conocimientos de inglés, solo lo del secundario”. Creemos que este déficit, a pesar de haber cursado en su mayoría nueve años de Inglés en la escuela, se debe a una confluencia de razones tanto pedagógicas como extra-pedagógicas. Entre estas razones podemos mencionar los grupos numerosos de estudiantes y muy heterogéneos en relación al conocimiento de la lengua extranjera, la baja carga horaria, el ausentismo, las condiciones de trabajo, la falta de recursos didácticos, la naturaleza de los programas organizados alrededor de estructuras gramaticales y de la producción oral altamente controlada, tal vez alentada por una representación social respecto de lo que significa “saber inglés”.

Sin embargo, al transitar los niveles de Inglés de la universidad, lxs estudiantes suelen vencer sus prejuicios y se abocan a la lectura de textos auténticos para resolver actividades de comprensión encarando dicha tarea como un problema que mayoritariamente resuelven con éxito reactivando saberes previos que en verdad sí poseen pero permanecían inertes.

Para llevar adelante este estudio de caso partimos de la hipótesis de que si extrapoláramos el enfoque de lectura interactiva (Van Dijk & Kintsch, 1983) con modalidad “problema-solución” (Grabe, 2009) a partir de textos auténticos (Berardo 2006; Nunan & Miller, 1995) que utilizamos en la universidad al ámbito de la escuela secundaria, podríamos allanar parte de la heterogeneidad propia del aula de inglés y otorgar a los estudiantes la sensación de logro en torno a la lectura de distintos géneros. La idea no es circunscribirnos específicamente al desarrollo de una macro-habilidad, la lectura, pero sí de utilizarla como puntapié inicial del que pudieran desprenderse las demás: la comprensión oral, la producción escrita y oral.

Para la consecución de estos objetivos se está trabajando en una fase piloto de la que participan



3 escuelas públicas, dos situadas en la Matanza y una en Villa Tesei. En este estudio de carácter cuali-cuantitativo se trabaja con un grupo control y otro experimental en cada establecimiento.

A partir del inicio del ciclo lectivo 2018, se realizó en cada escuela una observación institucional, se llevó a cabo trabajo de campo y se administró una pre-prueba de comprensión lectora. Paralelamente se desarrolló un taller vinculado al abordaje áulico para la lectura de textos auténticos y al desarrollo de materiales en base a dichas lecturas al que asistieron docentes de las escuelas secundarias participantes del proyecto y otrxs docentes del nivel secundario que dictan clases en el distrito de Hurlingham.

Posteriormente, se elaboró material consensuado con los docentes en torno a las temáticas, géneros y contenidos lingüísticos que se necesitan sistematizar en dichas escuelas. Dicho material está siendo utilizado en la actualidad como insumo didáctico para las clases de inglés de los grupos experimentales y es en verdad el dispositivo de intervención o variable independiente que se estima tendrá incidencia sobre dichos grupos.

Al finalizar la implementación del material que estimamos tendrá lugar a fines de septiembre, se administrará una post-prueba y a continuación se mediarán estadísticamente los resultados para verificar el alcance del estudio y contemplar los ajustes del material para pensar en una intervención a mayor escala que nos permita llegar a posibles conclusiones e idealmente generalizaciones.

## Referencias

- Araujo, R.** (2009) Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina, disponible on line en [http://www.gestunivcom.ar/gu\\_04/v2n1a2.htm](http://www.gestunivcom.ar/gu_04/v2n1a2.htm) consultado el 12-2-2015.
- Berardo, S.** (2006) *The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading*. The Reading Matrix Vol. 6, No. 2, September 2006.
- Ezcurra, A.** (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Lamarra, N.** (comp.) (2015) *La innovación en las Universidades Nacionales: Aspectos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Tres de Febrero: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Nunan, D., & Miller, L.** (Eds.) (1995) *New Ways in Teaching Listening*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 388 054).
- Van Dijk, T & W. Kintsch** (1983) Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press, in "Model of Text Comprehension", developed by University of Twente (2004), The Netherlands. Disponible en <http://www.tcw.utwente.nl/theorieenoverzicht/Levels%20of%20theories/micro/Modeltextcomprehension.doc/>

# La implicancia del Taller de Fonética y Fonología Inglesa dictado en el CPI- intermedio en la cursada de Fonética y Dicción I

Malvina E. Massaro

UNAHUR

**E**n los últimos 15 años se ha impulsado una fuerte política de acceso y permanencia en todos los niveles del sistema educativo. Esta decisión plantea nuevos desafíos que deben ser enfrentados por el nivel superior para garantizar no sólo el acceso, sino también la permanencia y terminalidad de los nuevos ingresantes.

Este desafío no es ajeno a instituciones como la UNAHUR, donde, para garantizar el derecho a la educación, se fomenta el trabajo conjunto para acompañar el trayecto de los estudiantes desde su ingreso.

Dando cuenta del compromiso asumido dentro de esta concepción, se realizan diversas actividades destinadas a alumnos y docentes. Por ejemplo, se crearon los Cursos Preparatorios de Inglés (CPI) para aquellos que desean ser profesores de inglés, pero no tienen el suficiente nivel de lengua inglesa para afrontar las materias propias del profesorado.

También, se fomentan la investigación educativa, no sólo para mejorar la enseñanza del inglés, sino para dar a conocer y evaluar los avances y dificultades experimentados en estos nuevos espacios.

Dentro del marco del proyecto **Contextos educativos y trayectorias formativas: hacia una democratización de la enseñanza del inglés**, se propuso un taller de introducción a la Fonética y Fonología Inglesa para el CPI de nivel intermedio en el cual se trabajó brevemente, tanto contenidos teóricos como prácticos. El objetivo de este espacio era sentar una base de conocimiento mínimo, pero a la vez, sólido a partir del cual comenzar el proceso de aprendizaje requerido en la unidad curricular “Fonética y Dicción I” dictado en el primer año del profesorado universitario de inglés.

Dicho taller tenía como principal objetivo propiciar un primer contacto con los contenidos de la materia, ya que a pesar de haber transitado nueve años de enseñanza obligatoria de inglés en los niveles previos, es muy poco frecuente y en la mayoría de los casos no existente, el acercamiento al aspecto fonético y fonológico de la lengua.

El taller se dictó en tres clases de dos horas por semana dentro del curso CPI intermedio de verano. Los alumnos contaban con un cuadernillo de trabajo diseñado por la profesora del taller y el libro “Ship or Sheep” (Baker, A. 2006).

Los contenidos trabajados fueron breves definiciones de términos como lengua, lengua extranjera, fonética, fonología, ramas de la fonética, tipos de transcripción, alfabeto fonético internacional. También se incluyó una breve descripción de los mecanismos del habla, órganos de fonación y simple caracterización de las vocales y consonantes del Inglés Británico General.

Una vez comenzada la cursada de Fonética y Dicción I dentro de la estructura del profesorado universitario de inglés, los contenidos fueron retomados para observar cómo influenciaba la actuación de aquellos alumnos que habían participado en el taller en comparación con los que no lo habían hecho, por entrar directamente a la carrera. Estos alumnos que componían el grupo de control habían recibido los mismos saberes dentro de la estructura de la materia del profesorado.



Se observó una mayor participación en clase y comprensión de los contenidos básicos de la materia por parte de los participantes del taller. Asimismo, esto redundó en una mayor tasa de aprobación y mejores resultados en el primer corte evaluativo llevado a cabo en julio del corriente año.

## Referencias

- Baker, A.** (2006). *Ship or sheep? An intermediate pronunciation course*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Corvalán, T** (2018) *Democratización del Aprendizaje de Inglés en la Educación Pública*. Obtenido de [://es.scribd.com/document/377067354/Democratizacion-del-aprendizaje-de-ingles-en-la-educacion-publica](https://es.scribd.com/document/377067354/Democratizacion-del-aprendizaje-de-ingles-en-la-educacion-publica)
- Cruttenden, A.** (2014) (Ed.) *Gimson's Pronunciation of English* (8th. ed.). UK: Routledge.
- Finch, D. & Ortiz Lira, H.** (1982) *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. London: Heinemann Educational Books.
- Magno, C. y Scagnetti, A.** (2018) *Articulación entre la Primaria y la Universidad: Primera Aproximación al Inglés a partir de la Lectura*. Obtenido de [es.scribd.com/document/377068327/Articulacion-entre-escuela-primaria-y-universidad-Primera-aproximacion-al-ingles-a-partir-de-la-lectura](https://es.scribd.com/document/377068327/Articulacion-entre-escuela-primaria-y-universidad-Primera-aproximacion-al-ingles-a-partir-de-la-lectura)
- ¿Quién Puede Enseñar Inglés?* (2018, junio) Obtenido de [www.aulaabieta.edu.ar/quien-puede-enseñar-ingles/](http://www.aulaabieta.edu.ar/quien-puede-enseñar-ingles/)

# El ingreso a las carreras de inglés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP): la materia Introducción a la Lengua Inglesa

Graciela Baum

Mercedes Peluffo

Paola Rosica

Mercedes Vernet

---

UNPL

**R**evisamos los modos en que históricamente el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE de aquí en más) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP de aquí en más) pensó y diseñó el ingreso a las carreras de inglés y específicamente desde la sanción de la Ley de Educación Superior (LES de aquí en más) en 1995 (Montenegro, J., 2017). Identificamos las diferencias en las estrategias de ingreso aplicadas en otras carreras dentro de la Unidad Académica y encontramos –al interior de dicho Departamento– una modalidad restrictiva solapada que se reprodujo a partir de tradiciones eurocéntricas y nativistas fuertemente naturalizadas, y que si bien fue reformulada en términos políticamente más correctos no fue descartada sino hasta 2016.

A partir de la creación de la materia Introducción a la lengua inglesa (ILI de aquí en más) en 2016 (Programa de la materia Introducción a la lengua inglesa, 2016) nos convoca la idea –ya vigente en el entorno global de la FaHCE y de la UNLP– de que la variable de ajuste en el ingreso no puede ser académica –aquello de los lenguajes disciplinares que el/la estudiante aún y casi lógicamente no sabe. Por el contrario, es necesario promover el acceso y la permanencia mediante estrategias de contención. La materia ILI entiende que los diversos modos de conocer y de conocimientos deben encontrar su espacio de posibilidad ontológica y filosófica en la universidad para expresarse desde perspectivas verbales, multisemióticas, encarnadas. Conocimientos aprehendidos y producidos desde subjetividades dinámicas, académicas, biográficas, de praxis constitutiva y de cultura popular. (Baum, 2016). Nos propusimos entonces en el entorno de la materia poner en diálogo la relevancia sociocultural implicada en la enseñanza decolonial situada de la lengua inglesa como lengua otra desde saberes que genealógicamente se inscriben en la identidad del/la estudiante y constituyen su sentido histórico. En este contexto, los materiales didácticos decoloniales situados diseñados *ad hoc* aparecen como artefactos culturales para promover aprendizajes y como instrumentos para develar y decolonizar discursos y prácticas hegemónicas (Baum, 2017). En los materiales de enseñanza generados *ad hoc* concurren enfoques que componen una matriz híbrida dado que los contenidos críticos van revelándose en interacción continua con la lengua inglesa. Ésta se aborda a partir de un enfoque basado en tareas (Ellis, 2016) y –dentro de él– un enfoque modular –asistido por tareas (Ellis, 2018); un enfoque basado en géneros discursivos (Martin, 1993 en Carsten, 2009); y en el desarrollo de una conciencia crítica en torno a los géneros discursivos (Devitt, 2009). Esta urdimbre –entendemos– entre criticidad, relevancia y lengua en contexto, permite a lxs alumnxs relacionarse con el recorrido implicado en la materia de modos sensibles y propios en la construcción de sentidos.



Alzamos nuestra geo-corpo-política epistémica –y hacemos que trascienda el nivel de la teorización– inscribiéndola en esos *loci* de enunciación que han herido nuestra argentinidad, nuestra latinoamericanidad, nuestros cuerpos, nuestras dignidades. Allí abrevamos para crear nuestras historias –en nuestros materiales– que replican verdades, sentires y decires, algunos propios, otros ajenos, de los que de algún modo nos apropiamos y narrativizamos para acercárselos a nuestros estudiantes; relatos creados, mediados, andamiados, en inglés, respetuosamente fabricados o intervenidos para que se conviertan –más allá del material didáctico –en lo que cada uno de lxs estudiantes desee. Es esa la razón de la centralidad de los materiales didácticos de-coloniales situados en el ciclo de *praxis* que genera la materia, cuya potencia no deja de interpellarnos y de requerirnos recartografiar el camino siempre consciente de la decolonialidad.

## Referencias

- Baum, G.** (2016). Problemáticas y reflexiones en torno a los materiales de enseñanza del inglés lengua extranjera. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/742>
- Baum, G.** (2017). Criteria for assessing, selecting, intervening and designing didactic material for the language classroom. Material de circulación interna de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2.
- Carstens, A.** (2009). The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: subject-specific versus cross-disciplinary emphases. Submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree Doctor Philosophiae. University of Pretoria.
- Devitt, A.** (2009). Teaching critical genre awareness. En Ch. Bazerman (Ed.) *Genre in a changing world*. (337–351). Indiana, USA: Parlor Press.
- Ellis, R.** (2018). Towards a Modular Language Curriculum for Using Tasks. *Language Teaching Research*. 2(2) SAGE PUBLICATIONS. doi:10.1177/1362168818765315
- Mei Yi Lin, A.** (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. Traducido por: José Manuel Ocampo. *Revista Educación y Pedagogía* 20(51) 11–23.
- Mignolo, W.** (2012). *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Montenegro, J.** (2017). La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata, 1995–2015. *Archivos de Ciencias de la Educación*. (11)11 e024. doi:10.24215/23468866e024
- Motta, S. and M. Cole** (Ed.) (2013). *Education and Social Change in Latin America*. NY, USA: Palgrave Macmillan.
- Ollis, T.** (2012). *A Critical Pedagogy of Embodied Education. Learning to Become an Activist*. NY, USA: Palgrave Macmillan. Programa de la materia Introducción a la lengua inglesa (2016). Recuperado de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/lenguas-y-literaturas-modernas/descargables/programas/introduccion-a-la-lengua-inglesa-2017/view>

# The Role of Intercultural Awareness in the EFL in a 4th Year Classroom from Argentina: Culture, Identity and Values present in Folk Tales

Flavia Giselle Calisaya

UNLaM

Adolescents are becoming more and more connected to the world than ever before. Those who were born after the 2000s are considered nowadays the “millennial generation”. This group is characterized by keeping connected all the time through different social media, such as Facebook, Instagram, and Whatsapp. Thanks to these media, both culture and identity have undergone a process of transformation, a multinational assembly of characteristics where traditions, symbols and values become global, recognized and sometimes adapted to different cultures. However, current teaching and instructional materials often provide a limited amount of content dedicated, for example, to negotiating meaning, dealing with or tolerating differences and ambiguities, or acknowledging other people’s point of view.

The rise of the English language as a lingua franca has brought about questions implicated in the process of teaching and learning. Issues around race, religion, country, culture, gender, social class, age, clothing, physical characteristics (Stuart, 2005: 64) may represent the basis for classroom discussion. Intercultural awareness can support such dialogue through enhancing a variety of cultural contexts, observing, comparing and contrasting unfamiliar or unknown ways of being in order to contribute to creating an atmosphere of flexibility, critical understanding and a high degree of tolerance toward ambiguity, which are fundamental to foster effective intercultural awareness (Roberts et al., 2001, as cited in Strambi and Mrowa-Hopkins, 2012: 1).

The framework supporting the study of this problem is based on intercultural education, which suggests analyzing cultural otherness, integrating the concept of otherness in one’s thinking and behaviour, as well as acknowledging and paying attention to the unknown, the unfamiliar. In this sense, when tackling intercultural questions, folk tales can be used as a bridge between different cultures and their values. Traditional stories and tales from a diversity of cultures can function as springboards for activities that promote intercultural awareness. Coyle et al. (2010) stress the relation between culture, thinking and language, since culture is thought to determine the way we interpret the world through language. In order to address this relation, the following questions are posed: A) How can culture be addressed in the EFL classroom in Argentina in a 4th Year classroom from secondary schools?, B) What impact can folk tales have on intercultural awareness? and C) In what ways can cross-curricular subjects be integrated into the intercultural classroom?

Based on the approach presented, the main objective of this paper is to enquire on the effects of intercultural awareness in the EFL classroom. A secondary purpose lies on the implementation of folk tales to teach culture. Activities and materials are thought to encourage students to become observers and hypothesis-makers as regards others’ and one’s own culture -beliefs, attitudes, traditions, values, stereotypes, conceptions and misconceptions-, and to develop a critical perspective towards cultures, granting their particularities and uniqueness. We also want to explore on the interdisciplinary nature of culture, as it supports broader and more integrated learning outcomes across lessons, provided that a culture is underpinned by fields such as Literature, History, Geography, Citizenship and Politics, to name a few.



The research is going to be conducted in two 4th Year classrooms, with students aged between 14 and 18 years old from Merlo, a city in Western Greater Buenos Aires, Argentina. The classroom research involves a group of 30 students and another one of 10 students, mostly elementary level in the FL, from state-run secondary schools, during the second term in the 2018 and 2019 academic years.

Classroom research, which is becoming increasingly significant in language education, is first and foremost situational and it is concerned with the identification and solution of problems in a specific context. The steps to be followed in the present study are: initiation (problem), preliminary investigation (collecting data, reading bibliography), hypothesis, intervention, evaluation, follow-up. (Nunan, 1992). Concerning data collection, we will use both qualitative and quantitative methodologies; quantitative data which will serve the purpose to interpret data qualitatively (Allwright and Bailey, 1991, as cited in Salmani-Nodoushan, 2006: 68). In order to document classroom events, observation schemes will be resorted to, specifically, the Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) (Nunan, 1992). In this research, the focus is on written data: the type of activity, the participant organization, the content, students' information gaps, and the materials (Nunan, 1992). The implementation and reliability of such procedure can be fostered by the inclusion of more than one observer though there is no such thing as objective observation since what is observed will be determined by the purpose of this research. The observation period is intended to occur for two hours (modules) a day, once a week, over a four-week period, that is, the time the unit of work is intended to last. Concerning quantitative data, questionnaires are used in order to analyze metacognitive strategies (after a communicative task, an intercultural experience, vocabulary learnt) and rating scale questions, where students are asked to rate a particular issue on a scale, so that similar ideas can be grouped together.

## References

- Council of Europe** (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D.; Hood, P. and Marsh, D.** (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, Cambridge.
- Diaz, A.** (2011). Intercultural Competence through Language Education in Australian Higher Education: Mission (Im)Possible. Retrieved June 10, 2018, from: [https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/53556/79755\\_1.pdf%3Bsequence=1](https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/53556/79755_1.pdf%3Bsequence=1)
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires** (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior ES4: Inglés. -1a ed.- La Plata.
- Fandiño Parra, Y.** (2014). "Teaching culture in Colombia Bilingüe: From theory to practice." Colombian Applied Linguistics Journal, 16(1). 81-92. Retrieved July 3, 2018, from: <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v16n1/v16n1a08.pdf>
- Ferradas, C.** (2006), "Reading Across Cultures – Developing Intercultural Awareness through Unconventional Approaches to Literature", British Council.
- Ferradas, C.** (2009). The Value of Diversity. Argentina. Pearson Education S.A.
- Holliday, A., Hyde, M. and Kullman, J.** (2004). Intercultural Communication. An Advanced Resource Book. Routledge. London. Retrieved June 10, 2018, from: <https://ymerleksi.wikispaces.com/file/view/Routledge+Intercultural+Communication+-+250p.pdf>
- Koki, S.** (1998). Storytelling: The Heart and Soul of Education. Pacific Resources for Education and Learning. Retrieved June 10, 2018, from: Lázár, I. (2016). Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. Retrieved June 15, 2018, from: [https://www.researchgate.net/publication/242261272\\_Developing\\_and\\_assessing\\_intercultural\\_communicative\\_competence](https://www.researchgate.net/publication/242261272_Developing_and_assessing_intercultural_communicative_competence)

- Liddicoat, A.** (2002). *Internationalisation as a Concept in Higher Education: Perspectives from Policy*. Australian Perspectives on Internationalisation Education. Retrieved June 10, 2018, from: [https://www.researchgate.net/profile/Anthony\\_Liddicoat/publication/29451915\\_Internationalisation\\_as\\_a\\_concept\\_in\\_higher\\_education\\_Perspectives\\_from\\_policy/links/5820673608ae40da2cb4e20e/Internationalisation-as-a-concept-in-higher-education-Perspectives-from-policy.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Anthony_Liddicoat/publication/29451915_Internationalisation_as_a_concept_in_higher_education_Perspectives_from_policy/links/5820673608ae40da2cb4e20e/Internationalisation-as-a-concept-in-higher-education-Perspectives-from-policy.pdf)
- McKendry, E.** (n.d.). *An Introduction to Storytelling, Myths and Legends*. Retrieved June 10, 2018, from: [http://www.bbc.co.uk/northernireland/schools/11\\_16/storyteller/pdf/gen\\_notes\\_all.pdf](http://www.bbc.co.uk/northernireland/schools/11_16/storyteller/pdf/gen_notes_all.pdf)
- Nunan, D.** (1992). *Research Methods in Language Learning*. National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University. Cambridge University Press. USA.
- Salmani-Nodoushan, M.** (2006). "Research in the Language Classroom: State of the Art." University of Zanjan, Zanjan, Iran. *Journal of Educational Technology*, Vol. No. 2 July. Retrieved June 15, 2018, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069203.pdf>
- Strambi, A and Mrowa-Hopkins, C.** (2012). *Keeping Score: A Comparative Analysis of Disagreements in French, Italian and Australian Football TV Shows*. Retrieved July 3, 2018, from: [https://blogs.helsinki.fi/dialog3-fr/files/2012/04/Mrowa-Hopkins\\_Strambi.pdf](https://blogs.helsinki.fi/dialog3-fr/files/2012/04/Mrowa-Hopkins_Strambi.pdf)
- Stuart, J.** (2005). "Prejudice in the ESL Classroom." *TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada* 63 VOL. 23, NO. 1. Retrieved June 15, 2018, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ924078.pdf>
- Tomalin, B.** (2009), "The Five Cs of Culture and How to Use Them", IATEFL 2009 Cardiff Conference Selections, Canterbury: IATEFL.
- Utley, D.** (2004). *Intercultural Resource Pack: Intercultural Communication Resources for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved July 3, 2018, from: <http://assets.cambridge.org/052153/3406/sample/0521533406WS.pdf>
- Wang, Y.** (2006). "Intercultural Awareness: Theory into Research", University of Tasmania. Retrieved June 15, 2018, from: <http://www.aare.edu.au/06pap/wan06114.pdf>
- Zabel, M. K.** (1991). "Storytelling, Myths and Folk Tales: Strategies for Multicultural Inclusion", in *Preventing School Failure*.



# Una propuesta para la democratización del acceso al inglés en contextos vulnerables

Verónica Di Bin

Pía Isabella

Melina Porto

UNLP

**E**ste trabajo describe una propuesta didáctica para la democratización del acceso al inglés en un contexto vulnerable de la ciudad de La Plata. La propuesta se enmarca en un proyecto de voluntariado universitario llamado ‘Lenguas y culturas cerca tuyo’ financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias e implementado desde julio de 2017 hasta agosto de 2018. Desde una perspectiva teórica, la enseñanza del inglés en este proyecto está anclada en los principios de la ciudadanía intercultural (Byram, 2014; Byram et al., 2017) y los derechos humanos (Osler y Stareky, 2010). La enseñanza del inglés se vincula a valores democráticos y a la inclusión. Este posicionamiento teórico propone el abordaje de una lengua extranjera por medio de temas relevantes a las vidas de los niños. Se vinculan todas las lenguas que los niños conocen y se otorga importancia a los aspectos culturales significativos de sus vidas.

Se trabajó con una ONG del barrio San Carlos llamada “La máquina de los sueños”, ubicada en las afueras de La Plata. Partiendo de un diagnóstico inicial realizado en forma conjunta con la coordinadora de la ONG, se concluyó que los niños no habían tenido acceso al inglés en su escolaridad formal. Con el objetivo de abordar en forma concreta esta desigualdad y desventaja estructural, se propuso el desarrollo de una serie de talleres de literatura intercultural en inglés. Dichos talleres estaban desarrollados en base a una secuencia de tareas que involucraban distintas prácticas del lenguaje. Los niños estuvieron expuestos a la lengua extranjera por medio de temáticas motivadoras en diversos contextos con determinados propósitos comunicativos. Las tareas, a su vez, estuvieron conformadas por actividades lúdicas que constituyen modos de conocer y enseñar de gran importancia dado que intervienen centralmente en los procesos de desarrollo de la lengua tanto materna como extranjera (Bruner, 1994). Se trataron temas vinculados a la ciudadanía y los derechos humanos. Entre estos temas figuraron: el derecho a la identidad, la familia, la aceptación de uno mismo, y la diversidad cultural. En este trabajo se describirá uno de los mencionados talleres, que abordó el tema del cuidado responsable de las mascotas.

Este acercamiento al inglés por medio de los talleres mencionados tuvo una función democratizadora de la educación: el inglés se constituyó en un puente de diálogo intercultural, de acercamiento a otras lenguas y culturas (incluidas las de los niños participantes) por medio de la imaginación, de la comprensión de la diferencia y de la valorización de las lenguas y culturas de origen. Por ejemplo, en la propuesta pedagógica acerca del cuidado responsable de las mascotas, luego de una serie de tareas orientadas a la familiarización de los niños con el tema por medio del inglés, los niños produjeron en forma colaborativa afiches para la concientización acerca de la importancia del cuidado responsable de las mascotas. Estos afiches tuvieron un fin que se alejó de la adquisición de gramática y vocabulario *per se* para centrarse en la toma de conciencia acerca de la importancia de este tema relevante para los niños, y cercano a su realidad cotidiana.

## Referencias

- Bruner, J.** (1994). "From Communicating to Talking", en Stierer, B. y Maybin, J. (Comp.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Avon, The Open University.
- Byram, M.** (2014). Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27, 209-225.
- Byram, M., Golubeva, I., Han, H., & Wagner, M.** (Eds.). (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mertens, D.** (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Fourth edition. Los Angeles: Sage.
- Osler, A., & Starkey, H.** (2010). *Teachers and human rights education*. Trentham: Stoke-on-Trent.



# La democratización de la enseñanza del inglés en el nivel superior

Cristina Magno

Andrea Scagnetti

UNAHUR

**E**n términos generales, se considera que el aprendizaje del inglés se lleva a cabo con mayor profundidad en el ámbito privado que en el público, ya sea en colegios bilingües, con profesores particulares o en institutos privados, sólo por nombrar algunos ejemplos. Ante este panorama, la desigualdad social podría ser un factor excluyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera para un vasto sector de la sociedad.

Por otra parte, si bien el Diseño Curricular para la Educación Secundaria traza un recorrido para las diversas asignaturas, entre ellas Inglés, podríamos decir que no deja de ser un sendero ideal que dista de lo que en verdad los alumnos adquieren al finalizar este nivel educativo (Nicastro y Greco, 2009).

En el primer cuatrimestre de 2017, la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), emplazada en el noroeste del Conurbano bonaerense, inauguró el Profesorado Universitario de Inglés en respuesta a una necesidad de nuestra comunidad: la de contar con profesores y profesoras con titulación oficial en las escuelas de nuestra región y de regiones lindantes que en la actualidad no llegan a cubrir los cargos docentes para el dictado de dicha asignatura.

La UNAHUR, como muchas de las llamadas “nuevas universidades” o “universidades del Conurbano”, a la que concurren estudiantes de distintos sectores sociales y quienes, en su mayoría, son primera generación de universitarios, cumple una función educativa fundamental en el territorio donde está radicada, que lleva a cabo bajo la consigna de ofrecer igualdad de oportunidades para el acceso al nivel superior y una educación de calidad.

Desde un comienzo se partió de la premisa de que el Profesorado de Inglés, sería una carrera más de las 20 que ofrece la UNAHUR, en el sentido de que cualquier estudiante que quisiera cursarla, podría hacerlo con el solo requerimiento de contar con su título secundario. Como institución, nos propusimos no sólo favorecer, sino garantizar la igualdad de derechos educativos para todos los estudiantes que deseen y decidan ser profesors de inglés, independientemente de los contextos educativos de los que provengan y de las trayectorias formativas que posean en la lengua meta.

Es aquí donde se enlaza el concepto de democratización en el ámbito de la educación (Fernández Lamarra, 2015) especialmente vinculado con el acceso a los estudios superiores y a las dificultades que dicho ingreso conlleva pero también en relación a la permanencia en una carrera universitaria y la terminalidad de dicho ciclo.

Coincidimos con Oporto (2013) en sus expresiones vinculadas con la escuela secundaria y las hacemos propias para la universidad: “la deserción está más vinculada con la negligencia que con la exigencia”; “no creemos que una escuela exigente no deba acompañar”; “una escuela que no acompaña, se desentiende de los alumnos y no enseña, tiende al desinterés”. Entendemos que el proceso educativo, en todos sus estadios, demanda “calidad” académica en relación a las dimensiones que consigna Ravela (1994): la relevancia, eficacia y calidad en los procesos pero también un alto grado de acompañamiento para garantizar una formación integral de los estudiantes y evitar que el sistema resulte expulsivo.

Es bien sabido que para comenzar a cursar asignaturas del Profesorado que se dictan íntegramente en inglés, lxs estudiantes necesitan tener cierto dominio del idioma, que en términos de descriptores internacionales de la lengua correspondería a un usuario independiente con nivel intermedio alto o “B2” (MCER). En tal sentido, en la mayoría de las instituciones donde se cursa el profesorado de inglés, se administra un examen de ingreso que determina si lxs estudiantes se encuentran en condiciones, según su nivel de proficiencia en la lengua extranjera, para comenzar sus estudios.

Con el objetivo de democratizar el conocimiento, y teniendo en cuenta que los estudiantes poseen distintas realidades socio educativas, se diseñó un plan de estudios para el Profesorado de Inglés que contemplara y allanara estas diferencias a través de la organización de trayectos de formación diferenciados denominados “Ciclos Preparatorios de Inglés” (CPI) para profundizar la adquisición del inglés como lengua extranjera. Estos cursos se proponen eliminar los factores que crean desigualdades al posibilitar que los aprendientes vayan desarrollando las habilidades y el dominio necesario de la lengua para poder cursar sin dificultad las materias del profesorado que se dictan en inglés.

Este trabajo se propone plasmar la experiencia formativa y de acompañamiento que se está llevando a cabo con los ingresantes del profesorado que, al decidir realizar este trayecto, están trabajando para el desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias para cursar las materias del primer año. Presentaremos una caracterización de la muestra de estudiantes que conforman los ciclos preparatorios de inglés de todos los niveles y daremos cuenta de la primera etapa del seguimiento llevada a cabo durante 2017.

## Referencias

**Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1° y 2° año. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.**

**Dirección General de Cultura y Educación. 2007.**

**Diseño Curricular para la Educación Secundaria 4° año. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. 2010.**

**Fernández Lamarra, N.** (comp.) (2015) *La innovación en las Universidades Nacionales: Aspectos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Tres de Febrero: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

**Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación** (2002) Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

**Nicastro, S.; Greco, M. B.,** (2009) *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios en formación*. Rosario: Homo Sapiens.

**Oporto, M.** (2013) “Relaciones entre la universidad y el sistema educativo” (en Bracchi, C. y C. Kaplan, 2013. *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. Dirección General de Cultura y Educación), disponible en [https://des-mza.infed.edu.ar/sitio/upload/Imagenes\\_y\\_Discursos.pdf](https://des-mza.infed.edu.ar/sitio/upload/Imagenes_y_Discursos.pdf)

**Ravela, P.** (1994) *Bases conceptuales del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación básica y media*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación



# Programa de Idiomas de la UNNOBA para la Internacionalización: una acción concreta hacia la democratización del aprendizaje de lenguas extranjeras

María Belisa Martino

Mónica Santilli

Maria Pilar Traverso

UNNOBA

Las universidades enfrentan dos procesos que las atraviesan en todas sus dimensiones. Por un lado, se consolidan los planes de desarrollo de internacionalización de la Educación Superior, que atañen tanto a la producción como a la difusión y la enseñanza del saber. En el caso de la Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) y adoptando el concepto de Knight (2012), la internacionalización tiene como objetivo garantizar que los estudiantes estén mejor preparados para vivir y trabajar en un mundo interconectado. Paralelamente, se observa lo que Ezcurra (2011) denomina ‘inclusión excluyente’, es decir, la ampliación de la matrícula y el acceso de estudiantes de primera generación acompañados por fenómenos como deserción, fracaso y diferencia de capital académico, que ponen en duda la igualdad de oportunidades. Una de las razones que suele utilizarse para explicar esta problemática es que los estudiantes de primera generación universitaria cuentan con un menor “capital cultural”, entendido como hábitos académicos críticos, habilidades cognitivas y metacognitivas, además de informaciones, conceptos y marcos conceptuales (Ezcurra, 2011). El conocimiento de lenguas forma parte de ese capital cultural y propicia en aquellos que lo poseen el acceso preferencial al conocimiento difundido en lenguas extranjeras, a la producción de conocimiento en otras lenguas y a las oportunidades de internacionalización que brinda la universidad, i.e., movibilidades estudiantiles hacia países no hispanohablantes.

En este contexto, se evidencia la necesidad de diseñar políticas que garanticen la igualdad de oportunidades de acceso al conocimiento y la permanencia de todos los sectores. El propósito de esta ponencia es describir las acciones concretas de nuestra universidad para la democratización del aprendizaje de lenguas extranjeras llevadas a cabo a través del Programa de Idiomas para la internacionalización. Consideramos que nuestro Programa, sustentado en los principios y criterios didácticos de un modelo educativo que adopta el plurilingüismo como medio para garantizar la equidad, promueve una inclusión ‘incluyente’ de modo que los procesos de igualdad no beneficien exclusivamente a los sectores más aventajados y, por lo tanto, propicia la democratización del aprendizaje de otras lenguas.

El Programa fue creado en 2011 y actualmente se articula alrededor de los siguientes ejes: Programa de Inglés Académico para Docentes e Investigadores, Programa de Inglés para Estudiantes Avanzados y Graduados Recientes, Programa de Español como Lengua Segunda o Extranjera (ELSE) y Programa de Francés como Lengua Extranjera. El crecimiento sostenido de los programas evidencia el desarrollo del capital cultural de un mayor número de estudiantes, graduados, docentes e investigadores. Asimismo, la universidad ha aplicado acciones concretas para asegurar la permanencia de los actores en los diferentes programas a través de la continua

evaluación crítica de las necesidades de la comunidad académica. En este sentido, el Programa de Inglés Académico, que inicialmente se dictaba en cursos anuales divididos por niveles se ha adaptado al formato de talleres para el desarrollo de habilidades específicas para responder mejor a las necesidades de contenido y tiempo de los destinatarios. A su vez, el Programa de Inglés para Estudiantes Avanzados y Graduados Recientes también se ha reorientado atendiendo las exigencias de los programas internacionales de intercambio en los que participa la UNNOBA. Por su parte, la consolidación del programa de ELSE se evidencia en el crecimiento de la participación docente en la formación, evaluación e investigación del Español como Lengua Extranjera y en el número de candidatos que rinden el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Por último, el fortalecimiento del Programa de Francés se observa tanto en el incremento del número de postulantes a los cursos y exámenes internacionales como en el hecho de que los alumnos que regresan de las experiencias de movilidad continúan profundizando el estudio del idioma.

## Referencias

- Ezcurra, A. M.** (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Knight, J.** (2012, 1 de enero). Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7 (1), pp 20-33. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2012.7.1.20>



# Formación docente y política lingüística: una aproximación desde el relato autobiográfico

Carina Menán

Cecilia Lasa

Carolina Perona

Gabriela Vivar

Macarena Balagué

Soledad Barrionuevo

---

## Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

Esta ponencia comparte algunas reflexiones que emergen en el contexto de un proyecto de investigación financiado por la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Tal proyecto indaga las trayectorias de formación identitaria de futuros Profesores en Lenguas Extranjeras (LE) inglés, francés e italiano, en términos de su construcción como mediadores interculturales y agentes de política lingüística (INFD, 2010). Se trata de variables identitarias que la normativa vigente entiende como derechos lingüísticos a adquirirse en el trayecto formativo de los Profesorados de LE. En el marco de este proyecto, nos interesa profundizar en el presente trabajo la dimensión política que involucra la última de estas variables. Pensar al futuro Profesor en LE en su dimensión política implica concebirlo como un ciudadano en el marco de un Estado de Derecho. En esta línea, el lenguaje es condición para la emergencia de un sujeto en el entramado social y su estudio no es subsidiario, sino constitutivo de la identidad, entendida ya en términos lingüísticos: saber sobre las lenguas es saber sobre uno mismo y tal saber es entendido como derecho. No obstante, al horizonte propuesto por la normativa no se llega sin conflictos por la mediación de la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013), ya que en este proceso se ponen en tensión diferentes representaciones sobre la lengua, de la figura del estudiante y del docente que complejizan la trayectoria y que no necesariamente contribuyen a la construcción del futuro Profesor en LE como agente de política lingüística.

Frente a este panorama, formulamos nuestro interrogante de investigación: en el trayecto que constituye su formación, ¿el estudiante de Profesorado en LE logra construir su identidad en tanto formador que, en el campo específico de la disciplina, se entiende como un agente de política lingüística? De esta pregunta global, se desprenden las siguientes: ¿Cómo se piensa un estudiante a lo largo de su trayectoria formativa en relación con su objeto de estudio y su tarea como futuro formador? ¿Qué continuidades y discontinuidades se observan entre un estudiante en su primer año en la institución y quien se encuentra cursando su último año? ¿Cómo se despliega la dinámica del pasaje de la identidad inicial a la identidad adquirida al finalizar su formación de grado? ¿Qué factores tienen incidencia: institucionales, laborales, socioculturales, o de otra índole? A modo de conjetura inicial, sostenemos la presencia de una transformación en la trayectoria que tiene lugar en la formación de grado en lo que respecta a la identidad de los Profesores en LE inglés, francés e italiano como agentes de política lingüística.

En el presente trabajo proponemos especificar los términos y condiciones que permiten y aquellos que obstaculizan la adquisición de tal derecho lingüístico.

La metodología empleada para explorar los interrogantes y la hipótesis formulados es la lectura y análisis de relatos autobiográficos. La elaboración de relatos autobiográficos se presenta como una forma de aproximación coherente con el objeto de estudio: las construcciones narrativas que los sujetos hacen de la historia de sus propias vidas o de un fragmento de las mismas (Acevedo, 2007) constituyen discursos que dan cuenta de las representaciones de sí y de su contexto a partir de los sentidos que atraviesan las experiencias de vida de los sujetos. El universo de estudio está constituido por un estudiante de cada año de las carreras de los Profesorados en Inglés, Francés e Italiano. El criterio que articula dicha selección es la elaboración de un arco poblacional que permita abordar la dinámica de construcción identitaria en el pasaje por la institución formadora. A través de este instrumento, la voz social, institucional, se hace presente en la voz individual (Bruner, 1991). El análisis de las relaciones transversales que se establecen entre los relatos nos permite precisar la hipótesis propuesta y responder algunos de los interrogantes que se plantean al indagar en las trayectorias formativas en los Profesorados de LE y la identidad del profesor como agente de política lingüística.

## Referencias

- Acevedo, M. J.** (2007). Los abordajes autobiográficos en la investigación/intervención y formación en Ciencias Sociales. *Material de cátedra para la materia Psicología Institucional (Ferrarós) de la carrera Trabajo Social*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bruner, J.** (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), 1-21.
- Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P.** (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Instituto Nacional de Formación Docente** (2010). *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario de Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.



# Internacionalización de la educación superior y lenguas extranjeras

María Bernarda Rosa

Diana Mónica Waigandt

UNER

**A** más de una década de haberse iniciado el siglo XXI, una característica saliente de la educación superior a nivel mundial ha sido su creciente internacionalización. En el caso particular de Argentina, este rasgo comienza a gestarse en la década del 90 y se materializa mediante la implementación, a partir del año 2006, del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA). Los objetivos de este Programa, según versa en la Resolución Ministerial 635/2006, son *promover la actividad universitaria argentina en el exterior y dar respuesta a requerimientos nacionales de asistencia especializada*. En consonancia con ellos, se crearon el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) y el Programa de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias. A estas acciones se suman, desde la Dirección Nacional de Cooperación Internacional (DNCI), la difusión de convocatorias a becas, cursos y concursos para estudiantes, docentes e investigadores argentinos que generalmente implican estancias más o menos prolongadas en el exterior.

En los últimos años, el CIN ha generado una intensa actividad de internacionalización y, en la actualidad, posee convenios activos de movilidad académica con sus pares en América Latina y el Caribe: con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México y con la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

A su vez, las universidades argentinas participan en variadas y múltiples redes asociativas nacionales, regionales e internacionales, a través de convenios y de la cooperación internacional. La mayoría de las universidades cuentan con convenios bilaterales firmados con universidades de todo el planeta que, junto con los Programas de las Asociaciones de Universidades, como el Programa de Escala Docente y Estudiantil promovido por la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), facilitan el trabajo conjunto y las movilidades.

Según Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2017), el proceso de internacionalización en nuestra región se ha enfrentado con obstáculos similares a los existentes a nivel global, siendo el principal la insuficiencia de recursos financieros. Sin embargo, una particularidad propia de Latinoamérica y el Caribe es la falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de estudiantes y académicos, lo que constituye una limitación mayor que repercute negativamente en el nivel de competitividad internacional de la región.

Cuando el país de destino de un intercambio académico no es hispanohablante, surge el problema del (des)conocimiento de la(s) lengua(s) extranjera(s) requerida(s) en las convocatorias. Esta situación conlleva una desigualdad de oportunidades para aquellos estudiantes que no han tenido y/o no tienen los recursos económicos para estudiar esa(s) lengua(s). En este sentido, creemos que a la universidad pública le cabe la responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades para el acceso a becas internacionales, democratizando las posibilidades de aprender otras lenguas de modo que todos los actores de la comunidad universitaria tengan los mismos derechos y oportunidades.

En efecto, para poder participar de programas de movilidad o de becas en el extranjero es requisito acreditar al menos un nivel básico en el manejo de las cuatro macro habilidades en inglés

y/o de la lengua de la universidad de destino. Esta realidad obliga a repensar la pertinencia de la oferta académica actual en materia de enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades públicas. La formación de grado debe responder a los requerimientos profesionales y comunicativos de un mundo cada vez más interconectado lo cual puede traducirse en dotar a los futuros egresados de un mayor y mejor perfil internacional. En este sentido, entendemos que en las universidades argentinas, las ofertas de enseñanza de lenguas extranjeras predominantemente centradas en el desarrollo de competencias lectoras y anglófonas son relativamente pertinentes ya que constituyen una respuesta parcial a dichos requerimientos.

En esta presentación, a través del análisis de convocatorias para estudiantes, docentes e investigadores que se han publicado entre 2014 y 2018 en portales institucionales (SPU, CIN, DNCI, embajadas en Argentina, entre otros), buscaremos concientizar acerca del rol trascendental que tienen en el escenario actual tanto el conocimiento de inglés como de otras lenguas extranjeras si queremos que nuestros estudiantes, docentes e investigadores estén a la altura de las circunstancias a la hora de aspirar a realizar estancias académicas en el exterior y sean capaces de aprovecharlas al máximo. Asimismo, en el marco del proceso de internacionalización “en casa”, nos referiremos a la oferta de enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), particularmente en la Facultad de Ciencias de la Educación y en la Facultad de Ingeniería, que busca identificar si dicha oferta favorece, en mayor o menos medida, la democratización de oportunidades y la movilidad. Luego describiremos una serie de iniciativas que se han llevado a cabo en pos de definir una política lingüística para la UNER a partir del diseño de un plan de trabajo donde convergen intereses y necesidades de los responsables de la enseñanza de lenguas extranjeras que permite discutir más sistemáticamente la oferta académica, plantear metas comunes, establecer una dirección más homogénea al campo con mayor organicidad (Reynoso et al., 2009) sin soslayar aspectos del actual proceso de internacionalización de nuestra Institución.

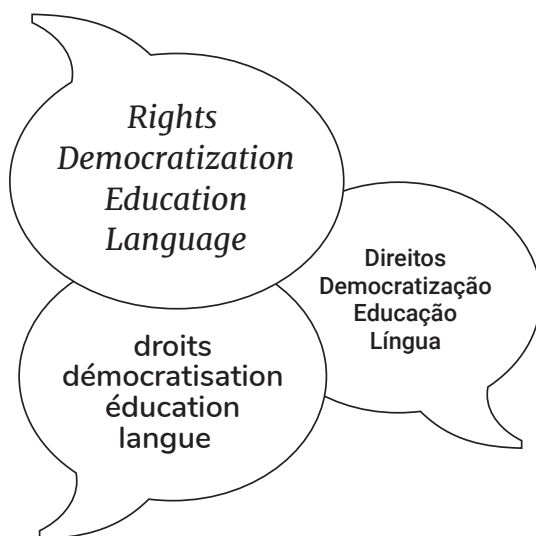
## Referencias

**Gacel-Ávila, J., y Rodríguez-Rodríguez, S.** (2017). Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance. Guadalajara: UNESCO-IESALC.

**Reynoso, M. ; Rosa, B.; Sforza, M** (2009): “Hacia una política lingüística de la Universidad Nacional de Entre Ríos” trabajo presentado en las V Jornadas Internacionales de Educación Lingüística. Facultad de Ciencias de la Administración de la UNER.

---

## EJE 2: La enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto escolar bonaerense, argentino y latinoamericano



# Un paradigma otro: inglés lengua otra y pedagogía decolonial para la enseñanza situada del inglés

Baum, Graciela

gracielabaum@gmail.com

gbaum@fahce.unlp.edu.ar

UNLP

**E**n el presente trabajo nos proponemos definir, socializar y sentar las bases de una alternativa decolonial a los enfoques eurocéntricos y nativistas vigentes en el ámbito de la enseñanza del inglés. No se trata entonces de impulsar una **mirada alternativa** al canon colonial sino de promover fuertemente una **alternativa a esta mirada**. Inscibimos nuestro posicionamiento en la genealogía preexistente de –entre otros– un paradigma otro (Mignolo, 2005, 2009, 2010, 2012) y entendemos que en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa dicho corrimiento epistemológico conlleva una mudanza en tres niveles: la emergencia de una pedagogía decolonial de la lengua inglesa, la reconceptualización de la lengua inglesa como lengua otra (Baum, 2018), y la construcción de materiales didácticos decoloniales para la enseñanza situada de la lengua inglesa. Nuestro objetivo, en esta ocasión –y por restricciones formales– es aproximarnos a los dos primeros niveles mencionados, esto es, la instanciación de una pedagogía decolonial y la renominalización de la lengua inglesa como lengua otra (ILO de aquí en más) en el contexto del constructo paradigma otro mignoliano y sus implicancias directas e indirectas.

En el abordaje de estas dos instancias esperamos poder poner en valor las dimensiones del *nombra*r, esto es, el empoderamiento devenido del asignar nombres, del denominar el mundo. Una pedagogía decolonial explora las heridas coloniales de los imaginarios aniquilados, del epistemicidio (de Sousa Santos, 2007 en Motta y Cole, 2013), vinculado al “descubrimiento” de América –a la invención de América con palabras europeas, a la negación del Otro. Una pedagogía decolonial situada se instala y se construye precisamente en y desde los espacios fronterizos, en y desde el pensamiento fronterizo y pone voz a las conciencias migratorias, subalternas, racializadas –pasadas y presentes.

Dar(nos) voz, decir(nos) en una lengua europea, colonial, hegemónica e imperialista –el inglés– nos insta a explorar en aquellos saberes que genealógicamente se inscriben en la identidad de lxs estudiantes, de sus culturas, de sus pueblos y constituyen su sentido histórico. En este escenario, los diversos modos de conocer y de conocimientos deben encontrar su espacio de posibilidad ontológica, epistémica y axiológica en el entorno de una pedagogía decolonial –y en su correlato físico en los materiales didácticos decoloniales– (que trataremos en un próximo trabajo) para expresarse desde perspectivas epistémicas académicas y no académicas, semióticas, perceptuales y encarnadas. Las pedagogías descontextuadas, eurocentradas, acriticas, positivistas y bancarizadas para la enseñanza de la lengua inglesa han comportado y comportan un entramado ideológico que reproduce subjetividades sujetadas, a la vez que silencia voces e identidades periféricas (Motta y Cole, 2013).

Una pedagogía decolonial propone el reconocimiento militante de las huellas ancestrales, socio-históricas, políticas e ideológicas del inglés en el escenario latinoamericano pasado y actual; identifica las trampas y sesgos insoslayables del imperialismo/colonialismo y de la modernidad/colonialidad en el mapa de la subalternidad global y de *Nuestra América* en particular; visibiliza



el impacto de otros paradigmas (y no paradigmas otros) reproducidos desde la enseñanza de la lengua inglesa y aporta una alternativa contra-hegemónica a estos otros paradigmas vigentes. Incorporar el corrimiento inherente a ILO -la segunda de las dimensiones mencionadas- en la enseñanza de la lengua inglesa (asumiendo las resistencias devenidas de gran parte de la academia anglofónica), nos aproxima al giro decolonial que deseamos provocar, nos acerca a la enseñanza de la lengua desde la diversidad y la pluriversalidad de experiencias-emociones-sensibilidades-historias-pensamientos-lógicas otras y -de este modo-, creemos, empodera a lxs estudiantes a partir del desarrollo de criticidades fuertes, voces otras, cuerpos indóciles.

## Referencias

- Baum, G.** (2018) *Ingles Lengua Otra (ILO) y Pedagogía Decolonial Situada (PDS) en Materiales Didácticos Decoloniales Situados / English as an other language (EOL) and a Decolonial Situated Pedagogy of English (DSPE) in Decolonial Situated Didactic Material* Obra inédita no musical. Número: RE-2018-11252603-APN-DNDA#MJ. Referencia: RL-2018-11252579-APN-DNDA#MJ.
- Eoyang E.** (2003) *Teaching English as Culture: Paradigm Shifts in Postcolonial Discourse*. *Diogenes* 50(2) 3 - 16 [doi.org/10.1177/0392192103050002001](https://doi.org/10.1177/0392192103050002001)
- Fairclough, N.** (1999) *Global Capitalism and Critical Awareness of Language*. *Language Awareness* 8 (2) 71-83.
- Freire, P.** [1970, 1993 (2000)] *Pedagogy of the Oppressed* NY, USA: Continuum.
- Giroux, H.** (2002) *The corporate war against higher education*. *Workplace*. 9: 103-117.
- Guelman, A. y Palumbo, M.** (2015) *Prácticas pedagógicas descolonizadoras: un encuentro entre la academia y los movimientos sociales en territorio*. *Revista Nuestra América*. 3(5) 106-120.
- Hall, G.** (1998) *Local Approaches to Critical Pedagogy: An Investigation into the dilemmas raised by critical approaches to ELT*. Lancaster University. Lancaster, UK. Center for Research in Language Education.
- Mei Yi Lin, A.** (2008) *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá*. Traducido por: José Manuel Ocampo. *Revista Educación y Pedagogía*. 20(51) 11-23.
- Mignolo, W.** (2005) *Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo Y Cosmopolitanismo Crítico*. *Dispositivo* 25(52) 127-146. Published by: Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan, Ann Arbor. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W.** (2009) *Epistemic Desobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom*. *Theory, Culture and Society (SAGE)* 26(7-8) 159-181.
- Mignolo, W. y Escobar E.** (Ed.) (2010) *Globalization and the Decolonial Option*. NY, USA: Routledge.
- Mignolo, W.** (2012) *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Motta, S. and M. Cole** (Ed.) (2013) *Education and Social Change in Latin America*. NY, USA: Palgrave Macmillan.
- Ollis, T.** (2012) *A Critical Pedagogy of Embodied Education. Learning to Become an Activist*. NY, USA: Palgrave Macmillan.
- Santos, B.** (2006). *Globalizations .Theory, Culture & Society*. 23(2-3) 393-399. <http://journals.sagepub.com/action/doSearch?SeriesKey=&AllField=globalization>
- Sato, Sh., Hasegawa, A. y Kumagai, Y.** (2017) *Content-based Instruction (CBI) for the Social Future: A Recommendation for Critical Content-Based Language Instruction (CCBI) L2 Journal*. 9(3).
- Walsh, C.** (2006) *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Del Signo.
- Walsh, C.** (2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural" organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Walsh, C.** (Ed.) (2013) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala
- Walsh, C.** (Ed.) (2017) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

# Teaching and learning geography in a teacher education program: a postcolonial experience

Sofía Cosma

Facundo Esperguin

Marcela Moguilevsky

---

UNAHUR

Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) was founded in 2014 and began teaching its first programs in 2016. In the case of the English Teacher Education Program, the program administered its first placement exams at the end of 2016 and classes started in March 2017. Therefore, our Teacher Education Program is very young and our students are mostly the first ones in their families to attend university. When we had to design our curriculum, at UNAHUR we considered the implications of taking Great Britain as the focus for our social studies instruction, as has been traditionally done in teacher education programs in Argentina. We, on the other hand, decided to tackle the teaching of social studies content, such as geography or history, considering the specificity of educating future teachers of English in the province of Buenos Aires. We anticipated that in our students' professional lives an understanding of the position English occupies in Western Postcolonial societies would be more relevant than the specificities of the British history and reality. We, then, included subjects like Geography and Culture of Europe and Geography and Culture of the Americas. Incorporating these classes allowed us to teach, discuss and contrast questions related to center and periphery and the derivations of colonial policies in the use and teaching of English as a foreign language.

This work explores the objectives in the design of these classes from the perspective of a teacher and its impact on two students in the program. It is organized as a narrative experience that considers both points of view and it has been written by a teacher and two students. The teacher's point of view is presented first, with the considerations and challenges of selecting the material and choosing a focus for the classes. In the case of Geography and Culture of Europe the inclusion of a specific unit on colonialism acted as a starting point for the discussion of such issues as center and periphery. Geography and Culture of the Americas tackled the role of international organizations such as the Inter American Development Bank and the International Monetary Fund in our continent's economy and development as well as the consequences of foreign intervention in resource exploitation. These topics are relevant for the understanding of human geography in Latin America and are also likely to appear in content-based classes in high schools in the district where our students will then work.

In the case of the two students, both live in Hurlingham and are part of the first cohort in the Teaching Education Program. They give a first-person account of their experience in the classes and the difficulties they encountered together with those aspects of the class that made the content easier to learn. We included in this work the opinions of other students from their surveys at the end of the course, to add a variety of voices.

We framed our research by considering two questions: What happens when the teaching of social studies in an English Teaching Education Program is approached under a postcolonial framework instead of the traditional Anglophile approach that has been commonly used in Argentina? How do students from the province of Buenos Aires respond to this approach?



In this way, we can understand the teaching and learning of English not as a way to incorporate the language of the powerful or the empire but instead, as a way to express ourselves from our reality using their language.

## References

- Alliaud, A.** (2017). *Los Artesanos de la Enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Jackiewicz, E. L. & Bosco, F. J.** (2016). *Placing Latin America: Contemporary Themes in Geography*. London, England: Rowman Et Littlefield. Kent, R. B. (2016). *Latin America: Regions and People*. New York, United States of America: Guilford.
- Ostergren, R. C. y Le Bosse, M.** (2011) *The Europeans. A Geography of People, Culture, and Environment*. New York, United States of America: The Gilford Press.
- Schleppegrell, M; Achugar, M & Oteiza, T** (2004). The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language. *TESOL Quarterly*, 38 (1), 67-93. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3588259>
- Thornton, A. P.** (1962). Colonialism. *International Journal*, 17 (4), 335-357 Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40198890>.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

# Critical pedagogy and english language teaching

Enrique Meoniz

Escuela de Educación Media N° 16 “Florencio Molina Campos”, Moreno

The present paper seeks to explore some social and political aspects related to Critical Pedagogy (CP), the ideological and cultural implications in the EFL classroom and the roles of teachers and students from this critical paradigm. English language teaching (ELT) is often conceived of, basically, as the transmission of knowledge, competencies and communicative skills. It is generally believed that learning English enables social mobility and that cognitive strategies are commonly shared by all learners, regardless of the context. Thus, learning styles proposed by a course book are universal. In this sense, CP theories have attempted to demarcate the ideological implications involved in any type of teaching and learning processes. The earliest notions that developed towards the theories of CP could be traced back to the Brazilian pedagogue Paulo Freire's theory of emancipatory pedagogy. CP embraces dialogue between the teacher and the students and can only occur among those who have the right to speak. 'Conscientization', or 'liberating education', can help to explore reality and change social inequalities by providing an in-depth perception of the oppressing conditions in a society as well as the possible collective actions to combat those social and political injustices.

In this critical paradigm, ELT researchers consider that sociohistorical contexts are central in the learning and language teaching processes. Thus, some critical second language theorists are interested in the relationships between language learning and social change. Moreover, they consider that English language learning is not merely a means of communication but a practice that contributes to the students' understanding of their socio-political context, their identities and the possibilities for their future. Thus critical theorists have accused the global ELT enterprise of sustaining and reproducing unequal economic and political relations. Language textbooks embody certain values that are taken for granted as natural and legitimate and provide everything the teacher needs, undermining the function of teachers to implement and adapt learning situations to meet the needs of a local classroom experience. The EFL teacher should not only question *surface culture* in textbooks but also reflect on elements of *deep culture*, by understanding that culture capsules, and cultures in general, of the target language are not homogenous and static. Congratulatory opinions about cultures may lead the students to develop a celebratory view of the target culture, creating not only cultural stereotypes, but also the idea that there no exceptions or counterhegemonic ideologies or values.

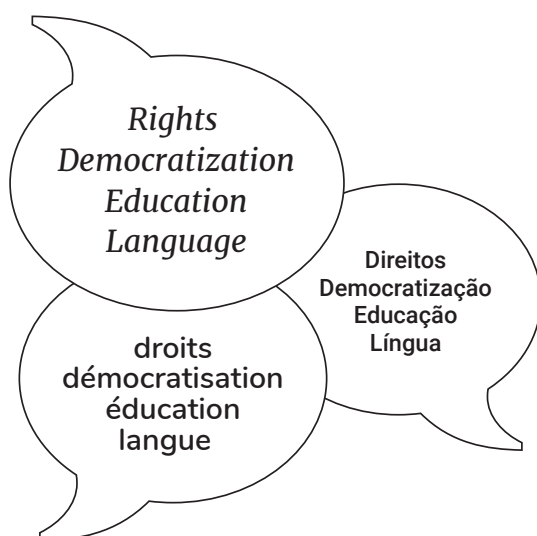
Following this CP perspective, the role of the teacher is to be critically aware of forms of oppression and participate actively in the educational context by making students aware of a dialogical process involved in the construction of counterhegemonic discourse and action. Thus critical teachers should re-empower students by engaging them in possible transformative social actions so that they, teachers and students, can reach political and social justice. This should be done by reflecting upon modes of the pedagogical practices, which should also involve critical examination of ELT material, challenging any form of economic, social or political oppressions that are (re)produced in the classroom and outside of it. Moreover, to understand his/her own identity construction and that of the students, teachers need to reject the liberal idea of autonomous will and embrace the notion of social construction of knowledge.



## References

- Akbari, R.** (2008). Transforming lives: Introducing critical pedagogy into ELT Classrooms. *ELT Journal*, 62(3), 276-283. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn025>
- Canagarajah, S. A.** (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Dutta, P.** (2017, September 29). The importance of learning English. Retrieved from [http://www.ehow.com/about\\_5249789\\_importance-learning-english.html](http://www.ehow.com/about_5249789_importance-learning-english.html)
- Freire, P.** (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P.** (2005). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum International Publishing Group Ltd.
- Freire, P., & Macedo, D.** (2005). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Freire, P. & Shor, I.** (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. London: Macmillan Education Ltd.
- Giroux, H. A.** (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A.** (2002, July). Teachers as transformatory intellectuals. *Educate!*, 1(2), 46-49.
- Gómez Rodríguez, L. F.** (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 167-187. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272>
- Kanpol, B.** (1999). *Critical pedagogy. An introduction*. (2nd ed.). CT: Greenwood Publishing Group.
- McLaren, P.** (1995). *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a postmodern era*. NY: Routledge.
- Mathews, L. & Thomas, B.** (2014). *Complete Advanced. Workbook. Cambridge English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monchinski, T.** (2008). *Critical Pedagogy and the everyday classroom*. NY: Springer.
- Norton, B., & Toohey K.** (Eds.). (2004). *Critical pedagogies and language learning*. UK: Cambridge University Press.
- Soars, J. & Soars, L.** (2012). *New Headway Intermediate. Student's book. 4th Ed.* Oxford: Oxford University Press.
- Tollefson, J. W.** (Ed.). (1995). *Power and inequality in language education*. NY: Cambridge University Press.
- Weis, L., McCarthy, C., & Dimitriadis, G.** (Eds.). (2006). *Ideology, curriculum and the new sociology of education. Revisiting the work of Michael Apple*. NY: Routledge.

## EJE 3: El compromiso social de las instituciones educativas con su territorio en la enseñanza de lenguas extranjeras y el espacio de las prácticas docentes





# Taller de lectocomprensión en inglés: tendiendo puentes entre la educación secundaria y la universitaria

Analía Falchi

Soledad Alarcón

Fátima Cardoso

UNLu

**E**n la Universidad Nacional de Luján (UNLu) las actividades de extensión permiten llevar adelante su función social ya que promueven la inserción de la institución en la sociedad con el propósito de difundir en la comunidad los beneficios de la ciencia, de las artes y de la cultura, además de contribuir en la búsqueda de soluciones a problemas locales, regionales y nacionales. Es por ello, que desde la División de Lenguas Extranjeras (DLE) intentamos llevar a cabo, en el marco de acciones de extensión, el taller “Aportes didácticos para la enseñanza de la lectocomprensión en Inglés en la escuela secundaria”. En este sentido, entendemos que nuestra propuesta se constituye en acciones tendientes a establecer nexos entre las escuelas secundarias y la UNLu, que desde su ámbito de incumbencia, contribuirían al desarrollo de su función social en concordancia con los fundamentos de la democratización de la enseñanza.

La democratización de la enseñanza puede considerarse como el ingreso, permanencia y egreso de las instituciones. Sin embargo, en ocasiones se reduce a la mera ampliación del acceso “desentendiéndose del hecho que grupos sociales con capital económico, escolar y social diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el circuito educativo” (Chiroleau, A., 2017:2). Creemos entonces que no basta solamente con democratizar el acceso a la enseñanza universitaria sino que además, se hace necesario garantizar la inclusión, permanencia y egreso. Esta noción parte de reconocer que la sociedad no es homogénea y que la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. En concordancia con Chiroleau pensamos que una mayor inclusión en la educación superior contribuiría a “reducir la desigualdad y aumentar la cohesión social” (2017: 4). Es por eso que consideramos que el taller que proponemos propiciará un espacio de diálogo entre docentes universitarios y secundarios para pensar en acciones tendientes a generar mayores oportunidades de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes.

Actualmente, un gran número de universidades nacionales centran la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) en la modalidad de lectocomprensión (LC) de textos académicos; sin embargo, notamos que los estudiantes al ingresar a los primeros cursos de lectocomprensión no dan cuenta de las estrategias de lectura necesarias para comprender un texto en inglés. Esto nos permite inferir que existe una carencia en la articulación entre el abordaje de los textos en LE en el nivel secundario y el superior. Así entonces, como integrantes de un equipo de trabajo de la DLE de la UNLu llevaremos a cabo un taller de capacitación acerca de la enseñanza de LC destinado a docentes de inglés en ejercicio en el nivel secundario y estudiantes del último año del Profesorado de Inglés. Los objetivos centrales de este taller son, por un lado, impulsar la apropiación de los principios teóricos y metodológicos de la modalidad de enseñanza de la LC de textos en LE; y por otro lado, propiciar la elaboración de materiales orientados a desarrollar dicha enseñanza.

Nuestra propuesta se enmarca en el enfoque sociocultural vygotkiano, puesto que según Vygotski (1988), el conocimiento logra su desarrollo a partir del contacto de los seres humanos con las herramientas culturales de su contexto junto con el apoyo de otros miembros de su comunidad. En consecuencia, nos proponemos abordar aspectos teórico-prácticos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la LC en lengua extranjera inglés (LEI) comenzando con la reflexión sobre las prácticas áulicas de cada asistente en el contexto en el cual desarrollan sus actividades a partir del análisis de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Además del enfoque sociocultural, incluiremos algunos conceptos de la didáctica contextual (Fijalkow, 2000; Dorrnzoro, 2005) que pretende estimular tanto la capacidad de pensamiento como la construcción de conocimiento, no limitándose, solamente, a desarrollar una herramienta de acceso al código lingüístico. Luego se harán las reflexiones pertinentes para, finalmente, orientar a los participantes en la implementación de esta modalidad de enseñanza en su tarea diaria en el nivel secundario.

En otras palabras, a través de los distintos encuentros nos proponemos generar un espacio de socialización y reflexión sobre la enseñanza de la LC, a fin de que los participantes estén abiertos a incorporar estrategias que permitan a sus estudiantes no solamente apropiarse de los contenidos de la lengua sino también de los contenidos disciplinares propios de cada modalidad del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria (AICLE).

Consideramos que este taller puede ser un aporte significativo no sólo porque proporciona un acercamiento teórico-práctico a la formación específica en la enseñanza de la LC en LE en el proceso de profesionalización de los docentes, sino también porque genera un acercamiento, propicia el diálogo y permite la reflexión de los docentes de ambos niveles sobre nuestras prácticas y las problemáticas actuales.

## Referencias

- Chiroleu A.** (2017), La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En Chiroleu A. y Mónica M. (compiladoras) A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente. San Miguel. Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento (en prensa).
- Dorrnzoro, M.I.**, (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera, en Klett (comp.), Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Fijalkow, J.** (2000). Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Vygotsky, L.** (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grupo Editor Grijalbo.



# Trabajo interdisciplinario de compromiso social con la educación democrática en contexto

Andrea N. Fuscá

UTN

La experiencia pedagógica que describiremos a continuación formó parte de un Proyecto Institucional en el que participó toda la Escuela. El eje temático del Proyecto fue la Convivencia, temática que involucra a los alumnos de manera activa y los invita a tomar conciencia de nuestra realidad socio-cultural y a respetar el ámbito que nos rodea para vivir consecuentemente.

Se trabajó de manera interdisciplinaria con las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua. En este caso particular el abordaje de la enseñanza del idioma extranjero estuvo integrado a otras áreas de conocimiento, con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y de acercar los contenidos y actividades de manera integral y contextual a alumnos de distintos niveles. Se aprovechó la temática para tratar cuestiones de discriminación y problemas de conducta en algunos grupos.

Como Profesionales que hemos elegido la Educación Pública gratuita y de calidad, nos debemos al compromiso de ofrecer una educación democrática que llegue a cada alumno más allá de su nivel de conocimiento, su condición social o sus dificultades de aprendizaje. Otro de los compromisos, no menos importante, es generar el espíritu crítico necesario para que cada alumno sea un libre pensador.

A pesar de que la exigencia de aprender y dominar el idioma inglés en nuestro país es una cuestión que abarca y atraviesa todos los niveles de educación formales y no formales, tanto el currículum como su práctica parecieran escapar de estos compromisos. En una disciplina como el idioma extranjero, que muy fácilmente puede presentar contenidos y temáticas lejanas a los alumnos, resulta indispensable contextualizar materiales, procesos de enseñanza-aprendizaje, actividades y recursos para que estos dos pilares de un aprendizaje efectivo -como son la motivación genuina y las actividades significativas- permitan que el alumno adquiera una segunda lengua, no de manera aislada como una materia especial, sino junto con los saberes y contenidos de otras asignaturas.

Tanto la educación democrática como el compromiso social y la contextualización pueden enmarcarse en lo que Alicia de Alba (1993) definiera como la importancia de que países latinoamericanos como el nuestro tomen conciencia de que no basta con tener un régimen democrático como forma de gobierno, sino que es imprescindible comprometerse como sujeto responsable de determinación de un currículum contextual que equipare la dicotomía norte-sur que se da hasta hoy en día muy especialmente con EEUU.

Asimismo Pablo Freire (1967) nos habla de la *lógica de la sospecha*, de cuestionar la realidad y ver los hilos de dominación que pudiere haber en nuestras aulas latinoamericanas como ejercicio para formar ciudadanos libres y conscientes del contexto en el que están inmersos. Nos invita además a reflexionar sobre nuestra práctica y expresa: “Es necesaria una introspección ya que no somos agentes externos sino actores de una institución (...) en el peor de los casos aceptaríamos la imagen de un futuro en donde múltiples agencias compitan en el mercado instruccional vendiendo sistemas y programas, donde no se certifiquen niveles de logro más que por medio de exámenes estandarizados avalados por los empleadores”.

La adquisición de una segunda lengua supone mucho más que poner en práctica estructuras gramaticales. Si logramos ofrecer materiales y actividades significativos, integrar contenidos

con otras áreas de conocimiento, trabajar de manera interdisciplinaria, comprometernos con el contexto social, educativo y político de nuestras regiones y educar para la libertad, podremos lograr que nuestros alumnos utilicen la lengua para expresar sus ideas y, por qué no, defender sus ideales en cualquier idioma que quieran hacerlo.

## Referencias

- De Alba, Alicia.** (1993). El currículum universitario de cara al nuevo milenio México. UNAM . Universidad de Guadalajara Secretaría de Desarrollo Social -págs.36/37
- Furlan, Alfredo.** (1993). El currículum, la universidad y el siglo XXI Universidad Nacional Autónoma de Méjico. Centro de Estudios sobre la Universidad- págs.47/48
- Freire, Paulo.** (1967). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo.** (1996) Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H.** (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books



# Teacher Education: The Challenges of Teaching English as a Foreign Languages in Argentina

Gabriela Graizzaro

Sandra Ojeda

María Silvina García

UADER

**T**he aim of this presentation is to reflect upon the complexity of foreign language teaching and learning in a globalised context, which are processes that involve linguistic and cultural dimensions as well as social, political and technological issues. The ongoing changes in the national educational policies and regulations have challenged the educational system in general, having different levels of impact on the real context of every school community.

The extension of compulsory education from kindergarten to secondary school, inclusion and integration policies, the use of Information and Communication Technology (ICT) have affected the whole spectrum of education in Argentina. In the field of the teaching of English as a foreign language, other aspects such as intercultural awareness and plurilingual perspectives that entail the communicative and task-based approaches have modified both foreign language teaching practices and teacher education. Besides, students' motivation to learn has changed, and the immediate access to information in the knowledge society has turned the teaching process at school a defying one. Teachers feel at a loss at times, short of strategies and demotivated. Moreover, their learners' apparent lack of interest in what the school system offers, the high rate of school failure and the socio-economic changes display a discouraging scenario.

Teacher education becomes one of the possible fields to improve some conditions to face the different challenges that each particular context offers (Freire, P.:1993). At Universidad Autónoma de Entre Ríos, the profile of the students that choose this programme is varied and heterogeneous, both in their level of foreign language competence and in their socio-cultural backgrounds. In the subject Taller de Acción Educativa, the teaching practicum is carried out in different socio-cultural environments in which these challenges are encountered. Although teachers-to-be deal with theoretical subjects that contribute to their conceptual framework, when they face their first teaching experiences, they have difficulty in dealing with real situations, real learners and school communities. As a result of this theory – practice dichotomy, trainee-teachers struggle to find a balance until they see the close relationship between both aspects. In order to help trainee teachers to go through the process of understanding the relevance of their actions in real school contexts (Freire, P.:1993; Sanjurjo, y Rodríguez: 2003), different techniques and procedures are followed along the teaching practicum to foster reflection in action as well as reflection on action (Schön: 1993), such as micro-teaching (Allen: 1967), peer observation (Wragg: 2012), feedback on trainee-teacher performance, socialization of teaching experiences (Sanjurjo: 2011) and reflective writing (Richards & Lockart: 1996; Finlay.: 2008).

The focus of this study is to analyse the impact of such techniques and procedures in the teaching practicum, which ultimate goal is to contribute to the initial stages of teacher education as a significant stage of a lifelong process of professional development. Consequently, the theoretical framework explores concepts about micro-teaching and reflective practice on action triggered by the feedback provided by peer-to-peer observation.

These are, therefore, understood as a pathway to provoke critical thinking and creativity in the teachers-to-be, making classroom time valuable, becoming resilient and flexible enough to adapt to new teaching resources and reacting to a complex educational context.

## References

- Allen, D. K.** (1967), *Micro - Teaching, A Description*, Standord University, California.
- Finlay, L.** (2008), *Reflecting on reflective practice*, The Open University.
- Freire, P.** (1993), *Cartas a quien pretende enseñar. Edición revisada y corregida. Letters to Who intends to teach*, Siglo Veintiuno Editores.
- Litwin, E.** (1997). *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires: Paidós.
- Richards, J. & Lockart, C.** (1996), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press.
- Sanjurjo, L.** (2011) *Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de La Pampa, Praxis.
- Sanjurjo, L. & Rodríguez, X.** (2003), *Volver a pensar la clase, Las formas básicas de enseñar*, HomoSapiens Ediciones.
- Trillo, F. y Sanjurjo, L.** (2008), *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D.** (1992), *La Formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Schön, D.** (1993), *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York.
- Wragg, E.C.** (2012), *An Introduction to Classroom Observation*, Routledge.



# Los docentes de inglés y las prácticas inclusivas para la lecto-comprensión en Inglés como lengua extranjera: resultados de investigación

María Ximena Maceri

UNPAZ

A partir de las convocatorias a investigadores realizadas por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), se conformaron dos equipos de trabajo en los que el rol del profesor de inglés ha sido crucial para aportar una mirada específica. Uno de ellos, actualmente en desarrollo, se centra en la escuela como espacio de interculturalidad y tiene su origen en un interés institucional de estudiar los procesos de vinculación que existen entre las migraciones recientes y el territorio, haciendo foco en los espacios escolares y sus actores. Como se mencionó anteriormente, dicha investigación se encuentra en proceso por lo que se estima puedan compartirse los resultados en futuras reuniones científicas. El segundo proyecto, que es el que nos convoca para estas I Jornadas UNAHUR de Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas Extranjeras, es un trabajo ya concluido que se propuso abordar la temática de la lecto-comprensión en lenguas extranjeras.

El proyecto se tituló “Problemáticas vinculadas al manejo de estrategias de lecto-comprensión detectadas en alumnos de UNPAZ”, y se planteó trabajar de manera específica para diagnosticar ciertas prácticas lectoras de los alumnos de UNPAZ que pudieran resultar de especial interés para su observación dentro de las cátedras de Inglés. A su vez, y entendiendo la lectura como una macro-habilidad esencial para el estudiante adulto universitario, el objetivo central fue indagar acerca de los hábitos de lecto-comprensión para dar cuenta de las dificultades que los alumnos manifestaban, no sólo en asignaturas de Inglés sino también en otros espacios académicos como los cursos de ingreso y las materias de mayor contenido teórico de las carreras, ya que aún no se había teorizado al respecto en el contexto de UNPAZ. Los hallazgos surgidos en dicha investigación se presentaron en diferentes congresos especializados para profesores de idiomas y en las I Jornadas de Equipos de Investigación de la UNPAZ (Maceri, 2016), donde además se produjo una publicación en actas que permitió socializar resultados parciales y evidenciar el gran área de vacancia que existe en torno a esta temática dentro de las aulas de nuestro país.

Como eje central de análisis partimos del supuesto que la lectura es una herramienta central en la formación profesional ya que leer comprensivamente implica realizar acciones diversas que van desde la simple decodificación de signos hasta la deducción, comparación y articulación de ideas. Si bien el aprendizaje de la lectura está asociado a los primeros años de escolarización, lo cierto es que los estudiantes universitarios deben reorganizar sus estrategias de lectura para ponerlas al servicio de nuevas circunstancias de aprendizaje y diversos materiales, tales como manuales técnicos, *papers*, textos y revistas o periódicos especializados, entre otros. En vista de ésto nos preguntamos, ¿es lo mismo leer en lengua materna que leer en lengua extranjera?, ¿qué desafíos se presentan y cómo enfrentarlos? Nuestra experiencia como docentes de Inglés como lengua extranjera nos lleva a pensar que ciertamente no se lee de la misma manera cuando la lengua es otra, pero sí existen estrategias, algunas comunes a la lectura en L1 y otras específicas de las lenguas extranjeras, que se pueden enseñar y practicar en el contexto áulico para permitirle al estudiante acercarse mejor al texto. En el congreso que nos convoca, queremos compartir con la audiencia los resultados de nuestra investigación, realizada de manera transversal a

estudiantes de seis carreras, utilizando técnicas mixtas de investigación cuantitativa y cualitativa para conocer cuáles son las dificultades centrales que se plantean a la hora de aproximarse a un texto escrito en inglés. De esa forma, esperamos no sólo compartir inquietudes, sino también abrir el debate sobre cuáles son las consideraciones que el docente de inglés debe tener en cuenta cuando se enfrenta al desafío de enseñar lecto-comprensión en Inglés.

En un informe realizado por Pasquale (2004) en el marco de una investigación mayor producida para la Universidad Nacional de Luján, se utiliza una expresión que creemos también identifica lo que ocurre en las aulas de UNPAZ. La autora habla de un “concierto de heterogeneidades” y al describir el perfil de los alumnos lectores menciona “su estatus de “aprendiente”, de “público cautivo” y de “público-lector no previsto””, una caracterización que creemos sirve para analizar la realidad con la cual nos enfrentamos en muchas instituciones académicas. En resumen, la presente ponencia propone compartir los resultados de nuestra primera investigación, pensada como un diagnóstico de situación, y a la vez plantear escenarios comparativos que permitan a futuro evaluar estrategias que permitan avanzar sobre esta área de estudio basándonos en el rol del profesor de Inglés como mediador entre el alumno universitario y el texto en lengua extranjera.

## Referencias

- Maceri, M.** (2016). Problemáticas vinculadas al manejo de estrategias de lecto-comprensión detectadas en alumnos de UNPAZ. En: I Jornadas de Equipos de Investigación de la UNPAZ. [online] José C. Paz: EDUNPAZ, pp.15-20. Disponible online en: <https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/Actas-JEI%20%281%29.pdf> [Accedido el 4 Agosto 2018].
- Pasquale, R.** (2004). “Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura”. Informe de BECA de INVESTIGACIÓN. Categoría: PERFECCIONAMIENTO. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN.



# Escribir a través del currículum: un desafío para docentes de lenguas extranjeras

Soto, María Alejandra

Waigandt, Diana Mónica

UNER

**E**n las últimas décadas, se han multiplicado en nuestro país las iniciativas dentro del sistema universitario que buscan facilitar el proceso de enculturización de los estudiantes en las prácticas letradas científico-académicas y reducir las tasas de desgranamiento. En este sentido, las instituciones han puesto en práctica diversos tipos de cursos de lectura y escritura en el pregrado, grado y posgrado universitario. Sin embargo, no es común una concepción de la lectura y la escritura como prácticas situadas que cobran sentidos en sus contextos de uso y que merecen ser enseñadas dentro de, o en vinculación con, todas las materias.

En esta presentación, primero nos referiremos a uno de los movimientos de reforma educativa de mayor repercusión en la educación superior en los EE.UU. – el movimiento Escribir a través del currículum o *Writing Across the Curriculum* (WAC) que ha prosperado en muchos entornos educativos en todo el mundo.

Según la declaración de principios y prácticas de este enfoque (2014),

- la escritura es una parte integral del proceso de aprendizaje en todas las etapas de la vida académica;
- la escritura es situada y está ligada al discurso del campo disciplinar;
- todos los estudiantes pueden seguir aprendiendo a ser escritores más competentes.
- En este sentido, la escritura no se domina después de aprobar un curso impartido por un especialista. En cambio, debe practicarse en todas las disciplinas y en todas las etapas educativas. Para llevar adelante un enfoque de esta naturaleza, se requieren tanto conversaciones sostenidas entre los miembros de la comunidad académica, como apoyo económico y administrativo.

En segundo lugar, aludimos a las etapas necesarias para el desarrollo de programas y/o centros de escritura, ya que entendemos que iniciativas locales de este tipo, en todos nuestros niveles educativos, podrían ser transformadoras para el aprendizaje, la enseñanza y la investigación en escritura debido a que este enfoque:

- fomenta el aprendizaje significativo y comprometido de los estudiantes;
- favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes;
- fomenta la pedagogía reflexiva y el diseño curricular;
- alienta la construcción de una comunidad de trabajo conjunto que trasciende los límites disciplinares;
- promueve el trabajo interdisciplinario sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Así, entendemos que el diseño e implementación de programas y/o centros de escritura podrían acompañar, sistemáticamente e institucionalmente, los complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en los diferentes niveles. A su vez, creemos que la sinergia colaborativa entre los niveles primario, secundario y superior para lanzar y mantener programas de escritura en todo el país podría generar importantes cambios educativos y sociales en nuestra sociedad.

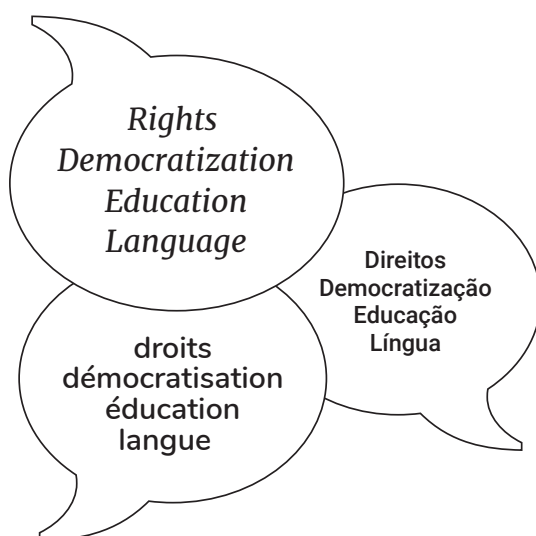
En lo que atañe a docentes de lenguas extranjeras, creemos que familiarizarse con los principios y prácticas del movimiento y su creciente influencia en el desarrollo de la literacidad académica en

nuestras instituciones educativas podría proporcionar oportunidades invaluableles para su desarrollo profesional a través de la participación colaborativa no solo con otros profesores de idiomas (L1 y L2), sino también con colegas de otras disciplinas.

Finalizamos nuestra presentación refiriéndonos a la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES), conformada a fines de 2016, y cuyas universidades fundadoras fueron la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional de Villa María y la Universidad Nacional de Entre Ríos. También comentaremos, brevemente, las actividades que esta Red ha venido desarrollando desde su conformación.

---

## EJE 4: La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria



## Más inglés en la escuela

Estela Medela

Instituto de Formación Docente N° 21

La enseñanza de la lengua extranjera en las escuelas estatales de Moreno que han sido y siguen siendo escuelas destino o asociadas del Instituto de Formación Docente N° 21 (ISFD N°21); institución en la cual he trabajado desde mediados de los años noventa hasta el presente -mi trabajo está relacionado con varios y varias docentes- están atravesada por una mirada tradicional de la lengua: la enseñanza de las estructuras lingüísticas de manera atomizada. Esta mirada se materializa a través de prácticas de enseñanza conductistas: las docentes tienden a estimular en los alumnos la imitación de los patrones gramaticales a través de ejercitación acorde a dicha teoría. Mi intención no es analizar los supuestos teóricos que podrían echar luz sobre las posibles causas de estas prácticas obsoletas, sino narrar mi experiencia en cuanto a la posibilidad de subsanar el impacto que dichas prácticas podrían causar tanto en los adolescentes como en las practicantes de cuarto año de la carrera del Profesorado de Inglés.

Mis intenciones pedagógicas se cimentan sobre ejes opuestos a los puramente estructurales y conductistas. Intento ofrecerles a las practicantes la posibilidad de analizar y observar prácticas de la enseñanza de inglés cuyo eje sean los sujetos inmersos en el contexto del siglo XXI. Por otro lado, para evitar un choque cultural entre las prácticas tradicionales mencionadas anteriormente y las intervenciones actualizadas de las practicantes en el contexto prescripto, desde la cátedra de Espacio de la Práctica IV del Profesorado de Inglés del ISFD N°21, y junto con las autoridades de dos escuelas secundarias asociadas de la localidad de Moreno, hemos puesto en marcha el proyecto “ Más Inglés en la Escuela” , o SENG (School of English) en la jerga ‘intramuros’.

El proyecto persigue los siguientes objetivos:

- ofrecer un espacio extraescolar a los adolescentes de las escuelas asociadas interesados en aprender inglés para asegurarles la posibilidad de exponerse a prácticas de enseñanza innovadoras;
- brindarle a las practicantes la posibilidad de ganar experiencia relacionada con nuevas formas de enseñar el inglés en estos contextos socio-culturales;
- expandir los horizontes de la práctica de enseñanza de la lengua extranjera sin perjudicar y /o alterar las prácticas prescriptas en las escuelas asociadas.

Kramersch (2009) desarrolla el concepto de *symbolic-competence* (competencia simbólica), cuyas premisas principales sostienen que el sujeto que aprende una lengua extranjera en un contexto multilingual debe, por un lado, manejar las tecnologías de la representación: la gramática, la ortografía, las convenciones de los géneros y, por otro, sumarle a la dimensión simbólica la dimensión semiótica, cuyo componente más destacado es la resonancia subjetiva que las palabras connotan. La competencia simbólica persigue trabajar sobre la noción de poder; éste entendido como la posibilidad de enmarcar problemas propios; de resolver cuáles son o serán los problemas. Esta premisa se contrapone con la idea de que los problemas a resolver son los planteados por las docentes. Por otro lado, para que los problemas pensados por los sujetos multilingües puedan ser expresados a través de la multiplicidad de sistemas simbólicos en un contexto mediado por la comunicación cibernética, y puedan ser también valorados, esos problemas deben ser vehiculizados a través de un buen manejo de las tecnologías simbólicas imperantes. Si los sujetos virtuales y multilingües no lo lograsen, ellos sólo darán a conocer sus viejas historias a través de los géneros establecidos. Uno de los imperativos pedagógicos es, por lo tanto, estimular a los



sujetos multilingües a resignificar los usos de la lengua extranjera desde una resonancia común y emocional.

Lantoff and Thorne (2008) retoman el concepto vigotskiano sobre la teoría de la mente cuya organización intelectual resultada de las relaciones sociales y de los artefactos culturales. Las funciones avanzadas del pensamiento están mediadas, básicamente, por la función semiótica del lenguaje. Esta mirada del lenguaje, lejos de la mirada convencional y formal, pone en foco la significación conceptual opacando la significación referencial. Por lo tanto, el significado no está en el lenguaje mismo, sino en el uso que se hace de él en cualquier actividad humana. La interacción transforma el potencial de significado y las formalidades de la lengua en cualquier emisión de habla (utterance). Las emisiones hoy se encuentran mediadas por el ciberespacio y, al entender de Kramsch, ellas se expresan a través de paradojas: de la experiencia de la copresencia en la comunicación real a la ilusión de la presencia; de un único acto de comunicación irreversible a un acto reversible; de una realidad verdadera a una verdadera simulación; y de un acto atado a lo histórico-espacial a un acto relacionado al tiempo- espacio.

El SENG pretende aproximar a las practicantes a estas concepciones teóricas y su puesta en práctica en un marco recontextualizado: nosotras enseñamos inglés como lengua extranjera en contextos populares. En este sentido, la enseñanza del inglés está focalizada en proveer a los participantes un gran caudal de *input* en los niveles 1 y 2 del SENG. Este input emana, principalmente, de géneros multimodales, y las tareas para comprenderlos se enmarcan implícitamente en la competencia simbólica. Tomamos a los emisores de esos géneros como ‘sujetos multilingües’, destacando que en sus emisiones hay diferentes voces que, si bien no están dadas por lenguas diferentes; si están dadas por diferentes autobiografías y culturas. Las tareas de comprensión también ponen el foco en la multiplicidad de elementos simbólicos típicos de los géneros multimodales. En cuanto a la posibilidad de estimular la emisión semiótica del inglés, en tanto que los participantes logren resignificar los usos de la lengua extranjera desde una resonancia común y emocional, lo tomamos más como una actitud de enseñanza que como un objetivo.

Los temas que atraviesan cada encuentro disparan la opinión de los alumnos. Estas ideas emitidas en castellano son las emisiones que se trasladan al inglés: se ‘problematizan’ las ideas de los participantes en lugar de las ideas de la docente: el significado conceptual precede a la forma. La docente y/ o la practicante media entre las ideas de los participantes y las tecnologías simbólicas del inglés dando lugar a la emergencia de mini-textos, cuya principal voz es la del alumno.

## Referencias

- Kramsch, C.** (2009). The signifying self. In Kramsch, C. The Multilingual Subject. (pp.26-52). Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Kramsch, C.** (2009). The virtual self. In Kramch, C.The Multilingual Subject. (pp.154-187). Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Kramsch, C.** (2009).Teaching the multilingual subject. In Kramch, C.The Multilingual Subject.( pp.188-211). Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Lantoff, J. & Thorne, S.**(2008). Introduction. In Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. (pp. 1-24). Oxford: Oxford University Press.

# Reduciendo el Filtro Afectivo. Una experiencia de investigación-acción en una escuela secundaria pública

Mercedes Foligna

UNTREF

A través de mi carrera en escuelas públicas como docente de inglés en el nivel secundario, y desde mi posición de formadora en el Espacio de la Práctica Docente IV, he observado que con frecuencia existe una actitud de rechazo hacia el aprendizaje del idioma inglés por parte de los alumnos y alumnas que pueblan nuestras aulas. Además, he notado una disposición similar en mis alumnos y alumnas de carreras de grado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, quienes pese a haber recibido aproximadamente 532 horas cátedra de clase durante cada año de su educación primaria y secundaria a partir de cuarto grado, muchos de ellos carecen de los conocimientos más elementales del idioma. Encuestas realizadas tanto en el nivel secundario como en el universitario han arrojado resultados similares, ya que los alumnos suelen manifestar que están convencidos de que no poseen el talento necesario para aprender inglés, y aunque reconocen que les puede ser útil para sus posibilidades laborales, no van a poder aprenderlo.

A partir de estas observaciones indagué en el rol del filtro afectivo dentro de la adquisición del lenguaje, para luego desarrollar un trabajo de investigación-acción exploratoria (Smith, 2015). El primer objetivo del mismo fue el de corroborar si mi impresión acerca de estas observaciones era correcta, para luego implementar acciones tendientes a cambiar la visión de los alumnos con respecto al idioma inglés. El resultado fue evaluado al final del proceso, y estas acciones son utilizadas por mis alumnos y alumnas-docentes del Espacio de la Práctica Docente en el desarrollo de sus prácticas en escuelas públicas.

La Investigación Acción Exploratoria es un enfoque que fue desarrollado por el British Council para ayudar a los docentes de países en vías de desarrollo a investigar en sus aulas. Smith (2015) lo describe como un acercamiento gradual a la investigación, que busca llevar a los docentes a explorar un problema del aula para luego encarar acciones para solucionarlos. El autor explica que la idea de la Investigación Acción Exploratoria nace de la necesidad de liberar a los docentes de formalidades académicas que solían impedirles hacer investigación, ya que no se sentían capacitados para hacerlo. Es así que se buscan procedimientos realistas y enfocados a las necesidades de cada docente, con un protocolo que guía dichas prácticas.

La Teoría de la Adquisición de Segundas Lenguas desarrollada por Stephen Krashen (1985) y descripta por Gass & Selinker (2008), enuncia cinco hipótesis, una de las cuales es la del Filtro Afectivo. Éste es presentado como una pantalla que está condicionada por variables emocionales, y que impone una barrera a la posibilidad de aprender. Esta hipótesis establece que factores emocionales afectan el modo en que se percibe la información de entrada (input). Aunque el mensaje pueda ser comprendido, ya sea a través de elementos lingüísticos o paralingüísticos, un filtro afectivo alto impedirá que la información de entrada llegue hasta la parte del cerebro encargada de la adquisición del lenguaje, o “dispositivo de adquisición”. (p. 403).

La hipótesis de Filtro Afectivo distingue tres factores principales que coaccionan para crear esta barrera. Estas son: la alta ansiedad, la falta de autoconfianza y la baja motivación. Pese a que la ansiedad no parece ser un problema en la escuela secundaria, se intentó que los alumnos no se sintieran abrumados por la demanda de utilizar el idioma, especialmente en la oralidad



tanto receptiva como productiva. En cuanto a la auto-confianza y la motivación, ambos factores necesitaban ser elevados para poder bajar el filtro afectivo. Teniendo esto en cuenta, implementé estrategias tendientes a mejorar cada uno de estos factores.

- Para reducir la ansiedad
- Introducción lenta y paulatina del inglés como idioma de instrucción
- Uso inicial de pronunciación “castellanizada”
- Para elevar la auto-confianza
- Construcción de un sólido andamiaje para el aprendizaje
- Enseñanza explícita de estrategias de *intercomprensión*
- Enseñanza de pautas de aprendizaje autónomo
- Para elevar la motivación
- Reflexión en clase sobre el rol del inglés en el mundo
- Propuesta de tareas creativas
- Uso de Tecnología digital
- Negociación de tareas/secuencias/temas

Luego de aplicar estas estrategias durante un año lectivo en un curso de 3er año de Educación Secundaria, algunos alumnos evidenciaron mayor interés en el aprendizaje del idioma, y así lo reflejó la medición final.

## Referencias

- Gass, S. & Larry Selinker** (2008) *Second Language Acquisition: An introductory course*. Third edition. New York: Routledge.
- Krashen, S** (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Recuperado de [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Smith, R** (2015) “Exploratory Action Research as workplan: what, why and where from”. En K Dikilitas, R Smith y W. Trotman (Ed.) *Teacher Researchers in Action* (pp 37 a 46) Recuperado de [http://resig.weebly.com/uploads/2/6/3/6/26368747/teacher-researchers\\_in\\_action.pdf#page=24](http://resig.weebly.com/uploads/2/6/3/6/26368747/teacher-researchers_in_action.pdf#page=24)

# Recuperar la agenda pedagógica de la enseñanza de inglés en el contexto de escuelas medias universitarias

Carla Raguseo

UNR

La presente comunicación tiene como objetivo abordar la revisión de la propuesta curricular de Inglés como Lengua Extranjera en el ciclo orientado de dos escuelas medias dependientes de la Universidad Nacional de Rosario: el Instituto Politécnico Superior y la Escuela Superior de Comercio. Dicha revisión implicó tanto la redefinición de objetivos y contenidos como la intensificación del proyecto de Inglés con fines Específicos (ESP, según sus siglas en inglés) para el abordaje de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora dentro de proyectos interdisciplinarios que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

La presencia del inglés como lengua extranjera en el diseño curricular tanto de la educación secundaria como de diversos programas de estudios superiores suele estar justificada principalmente por su relevancia como lengua internacional en el ámbito empresarial, en el campo de las comunicaciones y en las áreas de ciencia y tecnología. Sin duda, la competencia comunicativa, o al menos un nivel básico de lectocomprensión en la lengua inglesa, es una habilidad valorada para una exitosa inserción laboral. Sin embargo, cuando pensamos en la escuela media también estamos ante el desafío de facilitar la formación integral de los estudiantes, favoreciendo tanto el desarrollo de su identidad, autonomía y juicio crítico como el de su potencial creativo. Es decir, buscamos trascender la mirada instrumental del aprendizaje para arraigarnos en la comprensión y producción de las prácticas culturales y sociales.

El aprendizaje de una lengua extranjera promueve, fundamentalmente, la reflexión lingüística e intercultural, la cual nos permite ampliar la visión del mundo así como resignificar y enriquecer nuestra propia lengua y cultura. Asimismo, el idioma inglés como lengua de comunicación internacional facilita el intercambio cultural, académico y económico a nivel global, permitiendo una mayor comprensión y participación en la sociedad del conocimiento. Es por este motivo que la enseñanza de inglés históricamente ha formado parte de los diseños curriculares de las tres escuelas medias dependientes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), si bien difiere en cada una de ellas en su carga horaria, contenidos específicos y modalidades de cursado.

En la educación secundaria, el inglés como lengua extranjera suele abordarse desde el enfoque comunicativo en el ciclo básico, apuntando a la enseñanza de inglés general para el uso social e integrando las cuatro macrohabilidades: comprensión lectora y auditiva, y producción oral y escrita. Asimismo, los lineamientos curriculares actuales recomiendan fortalecer la transversalidad y el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; en inglés Content and Language Integrated Learning, CLIL) (Mehisto et al. 2008; Banegas, 2013) así como el enfoque de aprendizaje por tareas (TBL, según sus siglas en inglés) (Nunan, 2010), especialmente en el ciclo orientado, favoreciendo la integración de los aprendizajes y de los saberes. A tal fin, resulta esencial el desarrollo de estrategias de comprensión lectora aplicadas a textos de las diferentes disciplinas presentes en las diversas orientaciones.

Por otro lado, la mayoría de las facultades de la UNR incluye inglés dentro de su diseño curricular. En estas facultades se dictan programas de inglés con fines específicos con el objetivo de desarrollar la lectocomprensión de textos académicos de la especialidad, lo cual le permitirá a los futuros profesionales acceder tanto a material bibliográfico y capacitaciones en la lengua extranjera como a oportunidades laborales que tengan a la misma como requisito.



Sin embargo, en los últimos años el espacio curricular inglés ha atravesado diversos desafíos en el contexto de dos de las escuelas medias dependientes de la UNR. En el Instituto Politécnico Superior, inglés ha pasado a ser un espacio curricular optativo de 4to a 6to año, mientras que en la Escuela Superior de Comercio se ha considerado la posibilidad de que los estudiantes que cuenten con certificaciones de exámenes internacionales estandarizados puedan eximirse del cursado de la materia, teniendo la posibilidad de rendir en categoría de libres.

Las situaciones descritas evidencian una tendencia a considerar como redundante a la enseñanza de inglés como lengua extranjera dentro de la educación formal. En nuestro país existe un “sistema dual” de enseñanza de inglés (Enever y Moon, 2009:5; Banegas, 2013) en el cual el aprendizaje de esta lengua en el contexto escolar, especialmente en sectores de niveles socioeconómicos medios y medio-altos, suele complementarse con el ofrecido por institutos o academias privadas especializadas que ofrecen las mencionadas certificaciones internacionales.

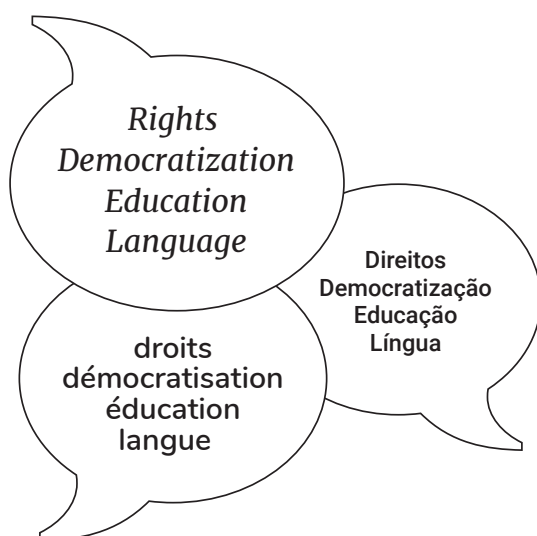
Esta situación ha hecho necesaria la redefinición de programas de estudio, contenidos y objetivos de aprendizaje del espacio curricular haciendo énfasis en los propósitos formativos de la propuesta. Por un lado, se ha fortalecido el abordaje de contenidos específicos de acuerdo a las orientaciones de cada escuela y se han generado nuevos materiales didácticos y proyectos interdisciplinarios. Por el otro, se ha puesto en marcha un proyecto de certificación del idioma Inglés a través de exámenes de lectocomprensión del discurso escrito a cargo del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

En consecuencia, promover la articulación del área de inglés del ciclo orientado del nivel medio con el nivel universitario, especialmente de las carreras afines a cada especialidad, en el eje de lectocomprensión, nos permitirá fortalecer la interdisciplinariedad de contenidos, lo cual redundará en una propuesta pedagógica situada más relevante y motivadora para los estudiantes.

## Referencias

- Banegas, D.L.** (2013) The integration of Content and Language as a Driving Force in the EFL Lesson en *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges*, Palgrave Macmillan
- Enever, J. y Moon J.** (2010) A global revolution? Teaching English at primary school, British Council <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/MoonEnever%20BC%20paper.pdf> Consultado: 15/08/2018
- Mehisto, P., Marsh, D y Frigols, M.** (2008) *Uncovering CLIL*, Macmillan Publishers Limited
- Nunan, D.** (2010), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe** (2014) *Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada* Provincia de Santa Fe
- Consejo Federal de Educación** (2012) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – Lenguas Extranjeras – Educación Primaria y Secundaria*

## EJE 5: La enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos específicos





# La lectura en inglés con fines específicos en el nivel superior como medio de acceso y de integración a la comunidad científico-discursiva

Daniela Moyetta

Facultad de Lenguas, UNC

La universidad como institución de enseñanza superior que comprende diferentes comunidades disciplinares condiciona los textos que ahí se leen, el abordaje que estos suponen y la finalidad pautada (Dorronzoro y Klett, 2006; Carlino, 2005). En el contexto académico circulan textos científicos, que son elaborados por investigadores y refieren a temáticas propias de un dominio científico y responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas de cada área de conocimiento (Adelsteín y Kuguel, 2004). De lo expuesto, se desprende que cada disciplina posee un repertorio propio de géneros y, por lo tanto, para conocer la disciplina se torna indispensable saber leerlos y producirlos (Cassany, 2008; Parkinson, 2013). En este orden de ideas, debemos decir que en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba circulan textos académicos y textos científicos en español y en inglés, entre otras lenguas extranjeras. En efecto, el inglés se ha establecido como lengua internacional para el intercambio de conocimientos a nivel mundial (Grabe y Kaplan, 1996; Swales, 2004). Por lo tanto, los usuarios de la información científica, especialmente los novatos, deben adquirir las herramientas lingüísticas necesarias que le permitan el acceso y la integración a la comunidad científico-discursiva, lo que incluye el dominio de los géneros y de las convenciones discursivas de la comunidad científica en general y del área disciplinar en particular. En consecuencia, trabajar con textos en lengua extranjera puede resultar complejo ya que los estudiantes no son solo receptores semilegos de textos dirigidos a expertos, sino que, además, son lectores alóglotas insertos en un contexto exolingüe. Es precisamente en respuesta a la necesidad de permitir el acceso equitativo de todos los estudiantes universitarios a través de materiales bibliográficos escritos en inglés que surgieron los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera en el marco de los Módulos de Idioma de la UNC. El objetivo principal de estos cursos es mejorar la calidad de la enseñanza y generar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes que cursan las distintas carreras que se dictan en la UNC. Para ello, es necesario proveer a los estudiantes herramientas lingüísticas y estratégicas que les permitan tener acceso y abordar textos en inglés durante su recorrido académico. En este contexto, la construcción de corpus textuales con fines pedagógicos constituye un instrumento fundamental en la didáctica de los discursos de especialidad, ya que proporciona la base de los materiales didácticos (Hurtado Albir, 2011). En efecto, sostenemos que los materiales empleados en los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel superior deben ser diseñados a partir de textos representativos de los géneros que los estudiantes leen en su disciplina universitaria y de los géneros que deberán comprender y producir a nivel profesional (Bhatia, 1993; Hyland, 2002). La presente comunicación se plantea, entonces, como un espacio de reflexión para docentes de lectocomprensión en lengua extranjera y tiene como objetivos principales socializar las experiencias educativas desarrolladas en el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) de la Universidad Nacional de Córdoba, más específicamente en el área de inglés, y exponer las acciones emprendidas para optimizar nuestras prácticas didácticas, especialmente en la elaboración de materiales de estudio. Particularmente, se describen los aportes teóricos que sustentan las decisiones tomadas durante el diseño de los Manuales de Lectocomprensión para

Medicina, única carrera que en la Universidad Nacional de Córdoba tiene tres niveles de inglés, y se muestra cómo estos aportes fueron plasmados en las actividades prácticas. Esperamos, de este modo, propiciar el análisis de la relación entre teoría y práctica en el campo de la lectocomprensión en lengua extranjera como uno de los medios para propiciar la democratización de la enseñanza y el aprendizaje.

## Referencias

- Adelstein, A. y Kuguel, I.** (2004). Los textos académicos en el nivel universitario. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bhatia, V.** (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico de Argentina.
- Cassany, D.** (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Dorronzoro, M.I. y Klett, E.** (2006). Leer en lengua extranjera en la Universidad: Marco teórico y transposición didáctica. En Pastor, R.; Sibaldi, N. & Klett, E. (Eds.), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. UNT. 57-72.
- Grabe, W. y Kaplan, R.** (1996). *Theory and practice of writing*. London: Addison Wesley Longman.
- Hurtado Albir, A.** (2011). *Traducción y traductología* (5ta Ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hyland, K.** (2002). Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes*, 21, 385-395.
- Parkinson, J.** (2013). English for science and technology. En B. Paltridge. y S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for Specific Purposes* (pp. 154-173). U.K.: John Wiley and Sons, Inc.
- Swales, J.** (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.



# The Teaching of Foreign Languages in the Argentine Armed Forces: a Servicemen's Study

Sergio E. Castillo

Susana C. Azzollini

---

UNDEF

**Introduction:** Since the end of Malvinas War and due to the language communication difficulties revealed by many of the Argentine military during and after that conflict, new policies aimed at teaching foreign languages were developed within the armed forces. Although the policy covered from the beginning different languages, the emphasis was mainly on the English language. In principle, this linguistic primacy is a product of the fact that English is the most widely used language in different joint military operations such as peacekeeping (Bowyer, 2015).

The Argentine military deployed in multinational scenarios must have an effective preparation that allows them to interoperate linguistically to facilitate their insertion in the field of the mission. That is why, and faced with this situation, the Argentine Army created the Army Language School Department in 1992. The main objective of this School was the teaching and assessment of foreign languages determined on a six-level knowledge scale. The policy was to train military personnel in languages to have an effective communication. As Castillo (2017) points out, the need for effective communication is particularly acute in international missions where linguistic misunderstandings can lead to errors that in the worst case could be fatal.

As a result and considering that servicemen are deployed in international military, humanitarian assistance and peacekeeping operations (King, Walden, Mellor-Clark and Altamirano, 2004) and due to the fact that United Nations missions are subsidiary actions of the armed forces and part of the foreign policy of our country (White Book of Defense, 2015), in which Argentina will continue in the future contributing to peace (Bonini, 2012), the following questions arise to guide the way of this research work: What is the importance of teaching foreign languages in the armed forces? In which missions foreign languages are used and which is the most common one? What can be done to improve the teaching of foreign languages according to the opinion of the informants?

In view of the above, this paper aims to explore the teaching of foreign languages in the armed forces and its evolution by analysing four groups made up of Officers and Non-Commissioned Officers who served in different missions abroad between 1991 and 2017.

**Objective:** In order to answer the questions proposed to this paper, the following objectives are set:

To investigate the difficulties perceived by the Argentine military that have been deployed in different international missions in the period 1991-2017 in relation to foreign languages.

To identify the importance of learning foreign languages in the armed forces.

To review the different measures implemented and / or transformations carried out by the Ministry of Defense to improve the teaching of foreign languages among servicemen.

**Methodology:** Participants of the interviews were officers and non-commissioned officers of the armed forces of different military ranks. They were involved in a structured interview followed by a focus group activity at the Joint Training Center for Peace Operations (CAECOPAZ)

located in Campo de Mayo, province of Buenos Aires. The informants' age was between 20 and 50 and the participating hierarchies' ranges from Corporal to Lieutenant Colonel.

**Results:** The paper has produced interesting findings, which meet the intentions and objectives set out at the beginning of this work. All the findings offered valuable conclusions to the evolution of teaching English in the military.

**Conclusions:** The study draws attention to the importance of the implementation of teaching foreign languages among servicemen in order to have an effective communication in multinational structures. It also suggests ideas for teaching military English as a branch of English for Specific Purposes (ESP) at different levels.

## References

- Bonini, L.** (2012). Las misiones de paz y su contribución al rol fundamental del instrumento militar. Revista ESGN. Buenos Aires.
- Bowyer, R.** (2016). Campaign dictionary of military terms. Macmillan. Oxford. England: OUP.
- Castillo, S.** (2017). Authenticity in ELT: Selected Papers from the 42nd FAAPI Conference. Libro digital. APIM. Posadas. ISBN 978-987-46653-0-0 p.22-p. 30.
- King, N., Walden, R., Mellor-Clark, S. y Altamirano, Y.** (2004). Campaign: English for the military. Macmillan. Oxford, England.
- Libro Blanco de la Defensa** (2015). República Argentina –CABA. Ministerio de Defensa.



# La lectocomprensión: eje vertebrador de la democratización de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad

Fabiana Luchetti

Diana Rosenfeld

UNLu

Orienta este trabajo la intención de compartir algunas reflexiones de carácter teórico-metodológico referidas a la democratización de la enseñanza de las lenguas extranjeras (en adelante LE) en el nivel superior universitario. En efecto, iniciaremos nuestra ponencia esbozando de modo general los principios en los que se apoya la democratización de la enseñanza de las LE para luego presentar acciones guiadas por esos principios, realizadas por los equipos de Inglés Humanístico y Francés de la División Lenguas extranjeras del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Cabe señalar que los planteos que aquí exponemos han sido construidos en la intersección de nuestras prácticas como docentes investigadoras, la perspectiva teórica del interaccionismo sociodiscursivo (Vigotski 1977, 1978; Bronckart 1994, 1996, Schneuwly 1989) y los principios político-académicos que dan marco y sustento a la universidad pública. En esta oportunidad, integraremos asimismo algunas contribuciones referidas a los procesos de democratización de la educación superior. En efecto, reconociendo los diversos sentidos que se otorga a ese concepto en la abundante bibliografía de referencia (Prost, 1986; Bourdieu y Passeron, 2003; Merle, 2000; Dubet, 2006; Gentili, 2011; Chiroleu 2013, 2014, entre otros) nos ubicamos en la posición que define a la democratización como la puesta en práctica de estrategias para operar sobre las desigualdades sociales, que supone no sólo la extensión cuantitativa sino además la propuesta de políticas educativas que garanticen una educación de calidad para todos/as.

En ese marco general, y a cien años de la Reforma Universitaria, entendemos que resulta necesario otorgar a la problemática específica de la democratización de la enseñanza de las lenguas extranjeras un lugar de privilegio en la agenda de la educación superior. Así, asumimos la complejidad que supone el tratamiento de dicha temática, visto el carácter multirreferencial que la constituye. Aspectos político-ideológicos, académicos, institucionales, epistemológicos, pedagógico-didácticos confluyen en su determinación. Por nuestra parte, sin pretensión de exhaustividad y a la vez intentando evitar el reduccionismo en el planteo, entendemos que democratizar la enseñanza de las LE implica, en primer lugar, un compromiso con el reconocimiento y la defensa de las lenguas extranjeras concebidas como bienes culturales. Desde esa perspectiva, es preciso señalar que el acceso pleno a esos bienes sea garantizado por las políticas educativas en sus diferentes niveles de especificación, a partir de acciones cuidadosamente planificadas, puestas en marcha, sostenidas en el tiempo, evaluadas y ajustadas.

En el caso de nuestra Universidad, la inclusión de las LE se vehiculiza a través de la modalidad de lectocomprensión, cuyo propósito central es *favorecer el acceso autónomo del estudiante y futuro profesional a textos propios de la especialidad de referencia*. De este modo, ese aprendizaje de la lectura en LE le permitirá construir conocimientos propios de su campo disciplinar por lo que, para nosotras, democratizar la enseñanza de las LE implica consecuentemente democratizar el acceso al conocimiento científico.

En este marco, los equipos docentes a cargo de la enseñanza de las LE en nuestra Universidad, han implementado algunas acciones tanto en el plano curricular como en el de la formación docente, tendientes a garantizar una enseñanza de las lenguas inclusiva y de calidad. Las presentaremos sucintamente:

En el nivel curricular, las LE - inglés, francés y portugués - forman parte de los planes de estudio de la mayoría de las carreras que se dictan en nuestra universidad. Sin embargo, en los últimos años, ha habido cambios curriculares en algunas de ellas, en el marco de los procesos de acreditación llevados a cabo por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Como consecuencia, las LE perdieron el estatus de asignatura obligatoria, para transformarse en un requisito a acreditar por parte del estudiante a través de una única instancia evaluativa, en el momento en que lo estipule cada plan de estudio. En ese contexto, se implementaron talleres optativos con la firme intención de sostener la igualdad de oportunidades de formación para todos los estudiantes de todas las carreras, respetando tanto los objetivos previstos para la enseñanza de las LE como la modalidad adoptada.

En el plano de la formación docente, dado que en la mayoría de los profesados terciarios o universitarios no se prevé la preparación específica de los futuros profesores en la didáctica de la lectocomprensión en LE en el nivel superior, en el marco de la función de extensión se implementaron varias instancias destinadas a docentes en ejercicio. En efecto, se diseñaron propuestas de profesionalización gratuitas con distintas modalidades así como materiales curriculares audiovisuales, que permitieron ampliar la cobertura de la formación docente en el campo de la lectura.

Asimismo, cabe destacar que dentro de la División LE, se llevan a cabo investigaciones que tienen como objetivo construir conocimiento didáctico dentro del área de la LC en LE y, por esa vía, contribuir al mejoramiento de nuestras prácticas áulicas. Así entonces, en nuestras propuestas procuramos articular las tres funciones sustanciales de la universidad pública - docencia, investigación y extensión - como condición fundante de la democratización de la enseñanza de las LE.

En nuestro trabajo, entonces, desplegaremos primeramente el marco general que hemos presentado inicialmente y luego precisaremos los aspectos fundamentales de las acciones mencionadas. Finalmente, procuraremos extraer algunas conclusiones respecto de la lectocomprensión entendida como eje vertebrador de la democratización de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel superior, guiadas por el propósito de contribuir al debate y a la revisión de nuestras propuestas.

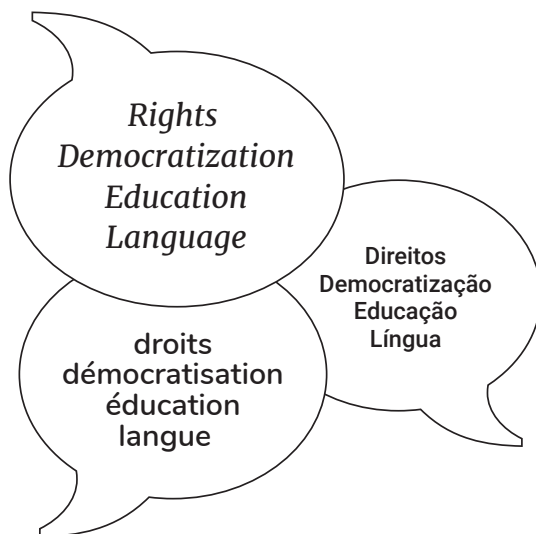
## Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J.** (2003) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bronckart, J-P.** (1994). Le fonctionnement des discours. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J-P.** (1996). Activité langagière, textes et discours. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Chiroleu, A.** (2013). Políticas Públicas de Educación Superior en América Latina: ¿Democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? Espacio Abierto, Vol. 22 (2), pp. 279-304.
- Chiroleu, A.** (2014). Alcances de la democratización universitaria e América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, Vol.65 (1).
- Dubet, F.** (2006). La escuela de las oportunidades. Barcelona: Gedisa
- Gentili, P.** (2011). Adentro y Afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En P. Gentili, F. Saforcada, N. Gluz, N. Imen y F. Stubrin. Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación. pp. 9 – 32. Buenos Aires: CLACSO.
- Merle, P.** (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. Population, 55 (1).



- Prost, A.** (1986). L'enseignement s'est-il démocratisé? les élèves des lycéss et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à1980. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schneuwly, B.** (1989) La conception vygotskyenne du langage écrit. Etudes de linguistique appliquée, Vol. 73, pp. 107-117
- Vigotski, L.** (1977). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotski, L.** (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

## EJE 6: La literatura en el aula de lengua extranjera





# Lectura de textos literarios en el ingreso al Profesorado y Licenciatura en Inglés

Nuria V. Soler Méndez

UNRC

**E**l presente trabajo se enmarca en una propuesta elaborada por la Universidad Nacional de Río Cuarto para el mejoramiento de la calidad educativa en el nivel Superior a través de diversos proyectos o programas de investigación educativa desde el año 2013. A través de un trabajo interdisciplinario, se propuso la inclusión de la literatura desde los primeros años de las carreras Profesorado y Licenciatura en Inglés. El principal objetivo fue desarrollar las competencias culturales e interculturales, lingüísticas y literarias de los estudiantes ingresantes, elementos esenciales en la adquisición de una lengua extranjera e implementar actividades que fortalezcan la democratización del conocimiento. Además, se buscaba exponer y sensibilizar a los alumnos de primer año con la estética particular de la literatura debido a que los estudiantes no tienen contacto con este tipo de discurso hasta el tercer año de las correspondientes carreras, y poder lograr una experiencia de lectura literaria a través de la literatura infantil y juvenil ya que la mayoría de los ingresantes, según las estadísticas anuales, no tienen conocimientos previos de inglés más que los que obtienen en la escuela secundaria. Los textos seleccionados se encuentran en diversos soportes, con lo cual se intenta alentar a los alumnos en la adquisición de la lengua inglesa, además de reflexionar sobre las nuevas visiones acerca del posicionamiento del idioma inglés en un mundo multicultural y globalizado que, en la actualidad, es concebido como varios tipos de “inglés”. Asimismo, se eligieron textos de este campo disciplinar ya que, en el futuro, estos docentes en potencia utilizarán un corpus similar con sus propios alumnos. Con estas actividades se intenta que los estudiantes jueguen con los textos y con el lenguaje, debido a que se parte de la premisa de que toda experiencia de lectura estética debe, indefectiblemente, conducir a la escritura creativa. Paralelamente, se busca cambiar las representaciones que suelen tener los alumnos sobre la literatura, ya que, en general, se concibe a la misma como ‘difícil’ o poco accesible para niños y/o adolescentes y son estas mismas representaciones las que, a futuro, los coartan a la hora de incluirlos en sus propias clases.

Se partió de las siguientes preguntas: ¿Cómo, hacia dónde y hasta dónde orientar las acciones de enseñanza para contribuir a que los recién llegados puedan integrarse a nuestra comunidad epistémico-discursiva? Resultados de investigaciones anteriores realizadas por miembros del equipo de investigación en relación a la lectura y la escritura en la Universidad (tres proyectos PIIMEG 2010-2011; 2013-2014; 2017-2018, numerosos trabajos inter-cátedras; y participación en el diseño de materiales y actividades de ingreso universitario desde el 2013) corroboran entonces la presunción de que las dificultades de aprendizaje de una segunda lengua se originan en la mayoría de los casos no sólo en deficiencias en el propio idioma, sino también en carencias en lo que otros investigadores denominan la “alfabetización académica” entendida como “el conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino 2005, 13). Por supuesto, “no es esperable que los estudiantes al ingresar al ámbito de los estudios superiores y universitarios ya dominen formas discursivas y retóricas propias de la carrera que eligen” (Camps 2007, citado en Vázquez 2016, 76) sino que éstas se irán desarrollando a lo largo de su paso por dicha carrera universitaria. Se hace indispensable, entonces, que dicha alfabetización apunte a una aproximación a aspectos culturales los cuales conforman en

la actualidad uno de los conceptos claves cuando se trata del estudio de las lenguas.

Otras de las razones que fundamentan esta propuesta está representada por los nuevos lineamientos elaborados por las Políticas Lingüísticas del Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias e Instituto Nacional de Formación Docente elaborados por docentes de institutos superiores de formación docente y universidades nacionales de todo el país. Los documentos confeccionados a tal fin mencionan la necesidad de planes de estudio de los futuros profesores del nivel secundario en donde se desarrolle una sólida formación humanística, y posibilitar el dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo, el contexto histórico, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, como así también la formación del juicio profesional para la educación en contextos socio-culturales diversos (Res. CFE N° 24/07).

Entonces, ¿Por qué incluir literatura desde los primeros años? Según Claudia Ferradas (2009), en su artículo “Comunicando identidades: encontrar una voz en el inglés”, en el aprendizaje de una segunda lengua es donde más se hace evidente el encuentro entre un ‘yo’ y un ‘otro’: “Cada vez que los aprendices de una lengua hablan, ellos no sólo están intercambiando información con sus interlocutores, están también organizando y reorganizando el sentido de quiénes son y cómo se relacionan con el mundo social. Ellos están, en otras palabras, construyendo su identidad y negociando” (Norton 2000: 10-11, citado en Ferradas 2009, 20). Como resultado, se propuso la inclusión del discurso literario como uno de los medios para lograr los cambios propuestos. Tanto la cultura como la lectura (en todos sus soportes) poseen un poder democratizante en cuanto éstos nos permiten volvernos ciudadanos más libres y tolerantes.

## Referencias

- Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ferradas, C.** (2009). “Comunicando Identidades: Encontrar una voz en el Inglés”. XXXIV FAAPI Conference Procedures (págs. 20-24). Bahía Blanca: FAAPI.
- Norton, B** (ed.) (2000). *Identity and language learning: Gender, Ethnicity and Educational change*, Harlow: Pearson Education, Longman.
- Vázquez, A.** (2016). *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la Universidad.* Río Cuarto, UniRío Editora.



## Corto Maltese: A Mid-Winter Morning's Dream. El análisis de una adaptación como relectura crítica

Martín Miguel Ferrari Frasca

Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"

**E**n el momento de considerar literaria y estéticamente una adaptación, no es raro que se la evalúe según lo similar que esta pueda ser respecto de la obra original. Sin embargo, puede ser relevante pensar las adaptaciones como lecturas críticas de las obras a las cuales refieren, lo cual despliega un abanico mayor de posibilidades de análisis. El trabajo literario en el aula de inglés (así como también de cualquier otra lengua) donde se promueva una lectura crítica y reflexiva puede enriquecerse si se incorpora un análisis comparativo y contrastivo intertextual de las obras a trabajar. En el proceso, los y las estudiantes aprenden a detectar los vínculos que enlazan a ambas obras. Además, este trabajo contribuye a entender cada obra como poseedora de un valor estético e ideológico específicos, que socava así la creencia de que la obra hipertextual es un intento más o menos bueno de copia de su hipotexto.

En la asignatura Literatura III C del Profesorado de Inglés del ISP Joaquín V González, realizamos una experiencia pedagógica vinculada a la consideración de tales reescrituras. En el marco del análisis de *A Mid-Summer Night's Dream*, de William Shakespeare, desde una perspectiva materialista (Kott, 1964; Tennenhouse, 1994; Sinfield, 2006) y feminista (Sinfield, 2006), desarrollamos una clase donde comparamos y contrastamos dicha obra con su hipertexto, la historieta *Corto Maltese: A Mid-Winter Morning's Dream*, de Hugo Pratt. La perspectiva adoptada hacia la obra está relacionada al traspaso de la sociedad feudal hacia la sociedad moderna, atendiendo a cómo las distintas formas de autoridad política deben adaptarse o reconfigurarse para mantener su poder, ante el peligro de ser marginadas, si no lo logran. Por otra parte, analizamos cómo el mundo sobrenatural se involucra en el mundo natural y sirve de excusa para la conservación de su orden patriarcal; en suma, cómo lo sobrenatural es vehículo de ideología. Para el análisis de la historieta, consideramos los ejes de análisis mencionados y buscamos su correlato en el nuevo texto: el rol del mundo feérico, el sueño, el lugar que ocupan las mujeres, entre otros.

El objetivo de la clase ha sido indagar acerca de cómo la transposición artística arroja luz sobre ciertos aspectos de la obra de origen, y a su vez discutir cómo se mantienen o transforman tales discursos en la recreación. De este objetivo principal, se desprenden los siguientes objetivos específicos: a) identificar los temas compartidos con otras obras a las que hace referencia; b) reconocer los conflictos presentes en la obra teatral para ver de qué manera se manifiesta en la adaptación; c) caracterizar a cada personaje y su rol ante el conflicto para compararlo con el rol que cumplen en otras obras; d) explicar las conductas de los personajes dentro de su nuevo contexto en la narrativa de la adaptación; e) analizar las relaciones de poder entre los personajes y sus vínculos con el statu quo, ya sea de modo conservador o desafiante del mismo. Estos objetivos han sido cumplimentados de manera satisfactoria por parte del curso, ya que los distintos grupos, con una guía o coordinación mínimas, pudieron arribar a conclusiones relevantes y fundadas. El presente trabajo intentará narrar esta experiencia pedagógica de trabajo literario crítico en el aula de inglés.

# Taller de literatura para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en carreras de inglés de la UNLP

Julia Garbi

Melina Porto

UNLP

Este trabajo describe una experiencia pedagógica en la cátedra Lengua Inglesa 2, una asignatura común en el Profesorado, el Traductorado y la Licenciatura en Inglés. El punto de partida teórico es que la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior tiene fines educativos además de instrumentales. Es decir, además de la formación instrumental que prepara a los estudiantes para usar una lengua, en este caso el inglés, según necesidad en distintos contextos al finalizar sus estudios superiores, y que los prepara para enseñar dicha lengua (profesorado), trabajar en la traducción (traductorado) o en la investigación (licenciatura), la dimensión educativa propone el desarrollo del individuo inspirado en posicionamientos humanistas (*Bildung*) para contribuir al progreso de las sociedades. En la educación superior, este propósito forma parte de la 'universidad ecológica' (Barnett, 2011). La propuesta adopta una orientación intercultural como punto de partida de un enfoque de ciudadanía intercultural y derechos humanos (Osler y Stareky, 2010) en la enseñanza de la lengua en esta asignatura.

La propuesta pedagógica consistió en un taller de literatura que se llevó a cabo durante 2017 en el mencionado contexto. Las obras literarias abordaron temas de relevancia social como las violaciones a los derechos humanos. El principio teórico para esta elección es el punto enunciado por Byram (2014) y Byram et. al. (2017) acerca de que este tipo de temas son necesarios en un enfoque de ciudadanía intercultural en el aula de lengua extranjera. Por medio de diversas tareas que se propusieron a los estudiantes, como por ejemplo la creación de perfiles visuales de los personajes, ellos tuvieron la oportunidad de reflexionar acerca de la dimensión de ciudadanía y derechos humanos y su importancia en su formación profesional. Una tarea final consistió en una representación multimodal (involucrando diversos sistemas semióticos y medios variados como el visual y digital) de algún aspecto de ciudadanía y derechos humanos en el material literario que fue foco del taller.

La investigación se pensó como un estudio de caso (Yin, 2009) y la pregunta de investigación fue: ¿Es posible desarrollar la ciudadanía intercultural en el aula de lengua extranjera en la universidad por medio de la literatura? Participaron 45 estudiantes de la asignatura Lengua Inglesa 2, de 18-21 años de edad, quienes firmaron un consentimiento escrito. Los datos consistieron en reflexiones escritas y representaciones multimodales de literatura, analizadas según el análisis temático o de contenido (Mertens, 2015). Los resultados muestran el desarrollo del espíritu crítico vinculado a cuestiones de derechos humanos y la necesidad de los estudiantes de hacer escuchar su voz para traer estos aspectos a la conciencia colectiva de su comunidad estudiantil y el mundo más amplio.

## Referencias

- Barnett, R. (2011). The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 37(4), 439-455.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27, 209-225.



- Byram, M., Golubeva, I., Han, H., & Wagner, M.** (Eds.). (2017). From principles to practice in education for intercultural citizenship. Bristol: Multilingual Matters.
- Mertens, D.** (2015). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods. Fourth edition. Los Angeles: Sage.
- Osler, A., & Starkey, H.** (2010). Teachers and human rights education. Trentham: Stoke-on-Trent.
- Yin, R.K.** (2009). Case study research. Design and methods. Fourth Edition. London: Sage.

# Female writers and gender studies in literature

María Ximena Maceri

UCA

**T**he aim of this presentation is two-fold: a) to share with the audience a series of teaching practices based on literary texts and, b) to experience literature as a form of art closely related to female emancipation and the rights of women.

In recent times, the social scenario in Argentina has led to a deeper debate on the figure of women and their role in public and private spheres. From the arts and humanities it is possible to think of new models of referentiality focused on the integration and diversity of gender which break with the stereotypes that reduce human beings to their biological functions and condition them on the grounds of binary oppositions. These new models are based on beliefs and social struggles emerging from France, Britain and the USA during the late 18th century, which have permeated several aspects from domestic life, to education, the socio-political arena and literature. Higher education demands more and more often that close attention is paid to the way in which professionals are formed during their academic life, since those future professionals will be the leaders of tomorrow. In the case of future educators, our responsibility is even greater because of the potential transmission of knowledge and role models that is implicit in the pedagogical act.

Consequently, this presentation will gravitate around female authors of the 19th and 20th centuries that are well-known for their preoccupation with the role of women in fiction: Virginia Woolf, Charlotte Perkins Gilman, Toni Morrison, Margaret Atwood and Sylvia Plath amongst the most renowned. From a selection of their most famous texts and applying concepts derived from post-structuralism, Marxist theories, postcolonial studies, modernism and postmodernism compiled in Pope (2014) and Barry (2017), who put together a resourceful set of materials for the university student, the focus will be on how the literary texts can be understood from different perspectives that shed light on the question of gender. To this end, a brief introduction will be necessary to explain the basics of Feminism, Queer Theory and the Psychoanalytical Approach. This conceptual framework will give participants an overview of the main tenets of the theories that underlie the multidisciplinary field we nowadays call Gender Studies. Subsequently, a series of fragments from novels and poems will be shared to read aloud and enjoy the artistic styles of each author. The reading will be carried out dynamically, with the participation of the audience if possible, and showing examples of digital presentations and artwork created by students from other Teacher Training Colleges in their interpretations of the texts.

## References

**Barry, P.** (2017) *Beginning theory: An introduction to literary and cultural theory*

**Pope, R.** (2014) *The English studies book: An introduction to language, literature and culture.*



# Revisiting writing tasks in the language classroom: the role of authentic literature

Marcela Moguilevsky

UNAHUR

**A** lot has been said about the benefits of using Literature in the Language classroom. This article will explore a theoretical framework considering research in composition studies to analyze the uses of Literature to teach writing to EFL students and it will present three examples from my own classroom experience. Writing as a skill provides opportunities for numerous kinds of learning to occur. It serves us teachers as a window into our students acquisition processes, it helps students realize their sources of confusion both linguistic and of content.

I intend to treat reading and writing as two sides of the same process (Blau, 1987) that inform each other and lead, eventually, to a better communicative competence in our students. The examples I will present illustrate and provide a tangible anchor to the ideas suggested in the writing models brought forth by Flower and Hayes (1981) and The National Council of Teachers of English's Commission on Composition from 1984 among other sources. I combine these models of composition with the use of authentic literature to present how reading authentic texts can lead to the production of authentic writing. This means writing a text of which students can feel as the authors, a personal text with which they can express themselves. I will present three examples from EFL classes at different levels of proficiency. One of the examples shows the use of a work of fiction to write a letter, another guides student into writing poems after reading them, and the last one takes students from experiencing a graphic novel to writing a short story.

Writing is perceived by most students as a hard skill to learn. In most cases our adult students do not write in their mother tongue on a regular basis, and much less do they do it in English. Academic writing (this is the kind of writing students engage in in academic situations) has all the qualities of what Peter Elbow call "indelible writing" (Elbow, 1985). What is written stays there on the page permanently, and furthermore, it is used to assess students on what they know and how they present it. This permanent characteristic of the written text forces students (and writers in general) to try to "get it right" before submission. In this effort to "get it right" many students experience a writer's block or a blank page anxiety that prevents them from presenting their writings on time, and in some cases from presenting them at all.

Why is it that students feel so much pressure when it comes to writing? How can we teachers help them overcome this blockages? What can we do to give our EFL students the tools they need to be able to communicate using a written medium? I think these questions have a two-fold answer. One related to the form of the texts (that is to say students do not know *how* to express what they need to express in English) and the other related to the content (students in many cases do not know *what* to say in their writings). The activities and ideas presented in this work try to address these issues.

## References

- Blau, S. (1987). Contexts for competence in composition. *The Quarterly*, 9, ( 4), 4-7.
- P., Tinberg, H., Blau, S. (Eds). (2010). What is "College-Level" Writing? Volume 2: Assignments, Readings, and Student Writing Samples Urbana: NCTE

**Elbow, P.** (1985). The shifting relationships between speech and writing. *College Composition and Communication*, 36, 283-303.

**Flower, L., Hayes, J. R.** (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.



# Los círculos literarios en la clase de inglés. Una investigación colaborativa

Nancy White

Instituto Superior "San José de Calasanz" / ISFD N°30

**E**n el presente trabajo se expone una experiencia llevada a cabo con estudiantes de 4° año de Profesorado de Inglés en la Pcia. de Buenos Aires en la materia Lengua y Expresión Oral IV, tomando contenidos propios de esta asignatura y del Espacio de la Práctica IV (residencia en el nivel secundario). La experiencia está relacionada con el aprendizaje colaborativo en el marco de una investigación de ciencia escolar sobre el uso de textos literarios en la clase de inglés de nivel secundario en el Distrito de Hurlingham, cuyos resultados se expusieron en la Feria de Ciencias Distrital de Hurlingham y posteriormente en la instancia Regional de Ferias de Ciencias de la Región 7.

Este trabajo de investigación colaborativa sirvió para dar algunas respuestas a los estudiantes de Profesorado sobre sus inquietudes respecto de las buenas prácticas de enseñanza en una lengua extranjera. Desde la expresión oral, se utilizó como medio para desarrollar la correcta expresión oral en esa lengua.

A través de la narración de esta experiencia se pondrá de relieve cómo los estudiantes llevaron adelante este trabajo colaborativo de investigación, que incluyó una propuesta didáctica innovadora basada en los círculos literarios, la cual es una dinámica de trabajo áulico colaborativo propuesta por Harvey Daniels (2002). Se explicará cómo se abordó esta investigación colaborativa siguiendo estrategias de enseñanza que apuntan al desarrollo de la colaboración y la conectividad horizontal entre los alumnos, aprovechando la naturaleza social del contexto escolar (Roselli 2016). Se describirá cómo esta experiencia de trabajar en una comunidad de aprendizaje se basó en la complementariedad de las diferencias, la diversidad de puntos de vista, de conocimientos y habilidades, enriqueciéndose así con nuevos aprendizajes. Describiremos cómo la investigación sobre el tema de la literatura y la didáctica, la búsqueda de información, selección y organización de la misma, la confección de una presentación visual (formato póster) y otra audiovisual (presentación en PowerPoint), el diseño de instrumentos de relevamiento de información (encuesta), el debate y el ensayo de la presentación oral de los resultados les abrieron las puertas a los estudiantes para comprender y experimentar cómo se construye el conocimiento en forma colaborativa.

Al mismo tiempo, se argumentará que el trabajo con círculos literarios puede redundar en la mejora de la propuesta de intervención de los estudiantes en sus prácticas de residencia en Espacio de la Práctica IV mostrando cómo pueden favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera. Se destacará la naturaleza colaborativa de la dinámica con círculos literarios por el trabajo grupal que involucra y cómo, a través de roles y debates desde diferentes perspectivas de análisis, se pone en marcha el aprendizaje intersubjetivo entre pares (Tudge 2003). Se intentará mostrar que la discusión sobre textos literarios en el aula de lengua extranjera puede resultar motivador ya que abre caminos para la expresión de experiencias personales, para el pensamiento crítico, para la reflexión intercultural, y resulta ser un valioso insumo del punto de vista lingüístico, a la vez que recupera la voz y la centralidad del alumno por las características de la propuesta.

Finalmente, se detallará cómo se trabajó desde la expresión oral para preparar un informe de progreso durante el trabajo de investigación y la presentación de resultados en ambas instancias de la Feria de Ciencias. Las habilidades trabajadas incluyeron dimensiones como la

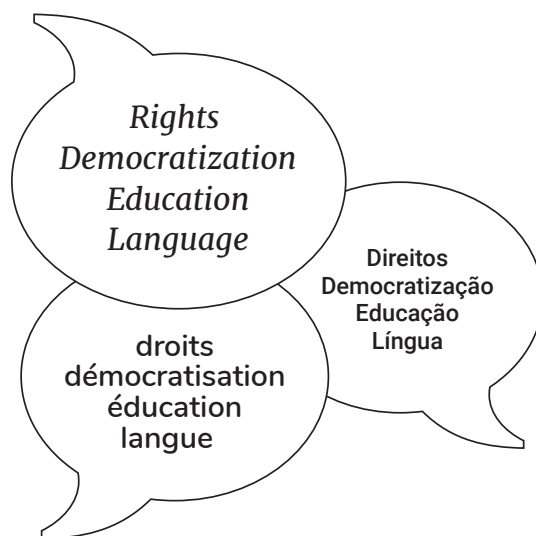
pronunciación (Hewings 2007), la entonación y organización del discurso oral (Brazil 1997), el uso del cuerpo y la gestualidad y el diseño de material audiovisual como soporte de una presentación oral.

## Referencias

- Bradford, B.** (1998) *Intonation in Context*. Cambridge University Press.
- Brazil, D.** (1997) *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Cambridge University Press.
- Daniels, H.** (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. 2nd. edition. U.S.: Stenhouse Publishers
- Daniels, H.** (2006). "What's the Next Big Thing with Literature Circles?". *Voices from the Middle*, Volume 13 Number 4, 10-15.
- Hewings, M.** (2007) *English Pronunciation in Use. Advanced*. Cambridge University Press.
- Lazar G.** (1993) *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press
- María Laura Pico y Cecilia Rodríguez** (2011) *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. 1a ed. – Buenos Aires : Educ.ar S.E.
- Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario- Areas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras. Infod. Secretaría de Políticas Universitarias. Disponible en:** <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89787/geografia.pdf?sequence=1>
- Resolución CFE N° 181/12. Núcleos de Aprendizaje Prioritario. Lenguas Extranjeras.**
- Roselli, N.** (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Tudge, J.** (2003) Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En Luis c.Moll (comp.) *Vygotsky y la Educación*. 4ta. ed. (pp.187-207). Buenos Aires: Aique.

---

## EJE 7: Prácticas innovadoras y desarrollo de materiales



# La producción de materiales didácticos en LE audiovisuales en el nivel superior. Algunos desafíos y límites

Rosana Pasquale

UNLu

**E**n el marco del eje 7 de las Primeras Jornadas de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras de la UNHUM “Prácticas Innovadoras y Desarrollo de Materiales”, en esta comunicación presentaremos una experiencia de concepción, desarrollo y producción de un material didáctico digital destinado a estudiantes-futuros docentes de Francés Lengua Extranjera (FLE) y a estudiantes universitarios de Francés con Objetivos Universitarios (FOU). Se trata de la elaboración de cuatro videos educativos sobre temas transversales a la didáctica del FLE: la perspectiva intercultural, la lectura en FLE, el plurilingüismo y la evaluación en FLE. La producción de los videos, cada uno de ellos bajo la responsabilidad de uno o dos miembros del equipo, estuvo acompañada por la concepción y elaboración de materiales didácticos de explotación (Fichas pedagógicas) específicos para cada tipo de público.

En nuestro conocimiento, en el nivel superior argentino, la producción digital de materiales de enseñanza para la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) en cualquiera de sus modalidades (multicompetencias o focalización de competencias) es muy limitada.

De hecho, en las instituciones donde las LE se enseñan bajo la modalidad de lectocomprensión, la producción de materiales se refiere principalmente a la preparación de módulos de textos, acompañados de consignas y tareas de lectura ya que la única competencia referida es, precisamente, la comprensión de lectura en LE.

En los casos en que la enseñanza/aprendizaje de LE presenta objetivos específicos o universitarios (turismo, gastronomía, etnología, negocios, etc.), los materiales didácticos ofrecidos son de carácter generalista y editorial, acompañados, la mayor parte de las veces, por materiales ad hoc creados por los profesores, a partir de textos o videos extraídos, en general, de la web.

Finalmente, en lo que respecta a la formación de profesores de LE, brindada en universidades e institutos de formación docente, los materiales ofrecidos son muy variados, pero se refieren principalmente a documentos auténticos y / o didácticos prefabricados, más o menos adaptados por los profesores a sus contextos de trabajo.

En conclusión, los materiales didácticos audiovisuales producidos localmente por profesores no suelen estar presentes en los cursos de LE del nivel superior. Es por ello que, desde el equipo de francés de la Universidad Nacional de Luján, decidimos aventurarnos en la creación de un material audiovisual, en el marco de la Convocatoria para el concurso Proyecto Digital e Innovación Pedagógica (Projet NIP) 2016 de la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPF). En nuestra ponencia, describiremos el proyecto y sus resultados, haciendo hincapié en los desafíos que representa el diseño, elaboración y producción de este tipo de material. Asimismo, nos detendremos en aquellos “límites” (en el sentido de “limitaciones”) que presenta este tipo de trabajo en cuanto a las cuestiones técnicas y/o específicas del lenguaje audiovisual y del mundo digital. Propondremos, además, la visualización de algunas secuencias del material para ilustrar nuestra presentación.



## Referencias

- Pasquale, R.** (2017) L'intercultural en classe de FLE <http://www.projetnip2016.unlu.edu.ar/?q=node/4>
- Klett, E.** (2017) La perspective plurilingüe a l'heure actuelle <http://www.projetnip2016.unlu.edu.ar/?q=node/6>
- Luchetti, F. y Ninet, S** (2017) Nouvelles approches didactiques en lecture-compréhension en FLE <http://www.projetnip2016.unlu.edu.ar/?q=node/5>
- Quadrana, D** (2017) L'évaluation en FLE. Regards croisés. <http://www.projetnip2016.unlu.edu.ar/?q=node/8>

# Hacia una mejora en la producción oral en lengua inglesa: entrenamiento actoral adaptado al aprendizaje de fonética y fonología inglesa

Marisol Hernández

UMSA

**E**ste artículo explora una metodología para la enseñanza de la Fonética y Fonología Inglesa, a través del entrenamiento actoral, para los estudiantes de las carreras terciarias y universitarias de idioma en contextos donde la lengua materna es el español.

El desarrollo de un nuevo abordaje en la enseñanza de esta área curricular surge de la necesidad de crear nuevos escenarios de aprendizaje motivantes para que los alumnos avanzados de inglés como lengua extranjera puedan producir mensajes orales espontáneos que tengan los rasgos segmentales y suprasegmentales del inglés, ya que, tal como lo plantea Gimson (2008: 334), la adquisición de la pronunciación correcta de una lengua adicional es cada vez más compleja luego de los primeros años de la adolescencia. En este sentido, coincidimos con el mismo autor en que es válido implementar todas las estrategias metodológicas necesarias para abordar la transferencia negativa del repertorio de sonidos y de la prosodia de la lengua materna (Gimson 2001:314).

Asimismo, este enfoque interdisciplinario entre la fonética y el entrenamiento actoral se centra en el componente físico inherente a la pronunciación, y la redefine como un acto que no sólo es intelectual, sino también físico y visual (Underhill, 2005: VII); tal como lo es para el entrenamiento actoral en donde el foco está ubicado en lograr una dicción y pronunciación precisas que nos permitan ser inteligibles para todo tipo de audiencia.

La experimentación física e intelectual de la fonética inglesa que aquí proponemos es posible en un contexto de aprendizaje holístico donde los aprendices pueden desarrollarse como sujetos críticos e independientes (Patel 2003:4). Para lograr este objetivo en relación a la pronunciación de la lengua extranjera, entendemos que es imperioso generar un ambiente ameno donde los estudiantes sientan que pueden equivocarse y capitalizar ese aprendizaje. Es por eso que, tal como lo plantea Wrembel (2001: 65), creemos que las técnicas actorales representan un método eficiente para reducir el estrés vinculado con la práctica de la pronunciación, y, a su vez, fomentan la expresividad y la experimentación.

La hipótesis sugiere que los estudiantes de las carreras de inglés a nivel terciario y universitario mejoran la inteligibilidad y expresividad en la lengua extranjera cuando se complementa la enseñanza de la fonética con ejercicios actorales adaptados. Para probar la hipótesis, como parte de un trabajo de investigación, en esta etapa, se definieron tres niveles de aprendizaje que complementan la enseñanza académica de la materia: vocal production, voice and speech, building- a- character training; y los actividades pertinentes, tales como los ejercicios de relajación, concentración, articulación y proyección de la voz, el análisis de libretos y la transcripción, las microescenas de simulación de situaciones laborales y los ejercicios de observación y accent reduction, entre otros.

Luego, se aplicó la propuesta en un seminario correspondiente al primer nivel, y se les pidió a los informantes que volcaran por escrito sus percepciones en cuanto al contenido aprendido y a la metodología aplicada. Este tipo de registro nos permite apreciar de manera vivencial el progreso de los participantes y guiarlos para que aprendan el contenido curricular, adquieran



un sentido crítico y encuentren un anclaje de lo aprendido en el aula en la realidad profesional.

Los datos obtenidos de los informantes demuestran que un contexto de aprendizaje dinámico y motivante los estimula a practicar la oralidad en la lengua inglesa, ser más inteligibles y tener una conciencia mayor sobre la expresividad y la precisión fonética.

## Referencias

- Gimson, A.C.** (2001). *Gimson's Pronunciation Practice*. Sixth Edition. Londres: Hodder Headline Group.
- Gimson, A.C.** (2008). *Gimson's Pronunciation of English*. Seventh Edition. Revised by Alan Cruttenden. Londres: Hodder Education.
- Patel, N.** (2003). A Holistic Approach to Learning and Teaching Interaction: Factors in the Development of Critical Learners. Londres: *The International Journal of Educational Management* 17 (6/7) 272-284, Brunel Business School, Brunel University.
- Wrembel, M.** (2001). Innovative approaches to the teaching of practical Phonetics. Recuperado de <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2001/pdf/wrembel.pdf> - Underhill, A. (2005). *Sound Foundations. Learning and Teaching Pronunciation*. Oxford: Macmillan.

# El bullying en la clase de Inglés: Un enfoque intercultural e interdisciplinario

Nuria V. Soler Méndez

UNRC

**E**l objetivo de esta ponencia es poner en conocimiento sobre una propuesta didáctica que surgió como resultado de un curso de capacitación en línea organizado en el marco de las capacitaciones P.N.F.S. en relación al desarrollo de la “Oralidad, Lectura y Escritura”, como así también presentar un ejemplo de cómo se puede abordar la temática del bullying desde una perspectiva multidisciplinar, intercultural y, a la vez, incluyendo textos literarios. En el marco del curso, debíamos diseñar una situación de lectura en torno a una temática con uno o más propósitos, teniendo en cuenta los espacios curriculares en los que se desempeñan los miembros del grupo que participaban del curso y, por consiguiente, el foco. El punto de partida para la construcción de esa situación de lectura fueron los acuerdos didácticos institucionales que previamente habíamos revisado durante la Clase 1. Además, fueron insumos valiosos los aportes que trabajamos en la Clase 2 para la mejora de la enseñanza de la comprensión lectora en esas áreas curriculares de la Educación Secundaria. Se trabajó con los documentos relacionados al desarrollo de la lectura elaborados por el Ministerio de Educación de Córdoba, y teníamos como objetivos generales desarrollar la capacidad prioritaria institucional de “Oralidad, lectura y escritura, con énfasis en comprensión lectora” desde una perspectiva intercultural e interdisciplinaria y desde la cual debíamos explicitar qué intervenciones didácticas se desarrollarían antes, durante y después de la lectura, cuáles iban a ser los propósitos, qué materiales íbamos a utilizar, qué aprendizajes/contenidos del Diseño Curricular íbamos a abordar en articulación con el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora, cuál iba a ser la situación de lectura, qué modalidad de lectura íbamos a implementar, cómo iban a ser los agrupamientos de los estudiantes, etc. Los objetivos específicos fueron: proponer situaciones de lectura reales en las que los alumnos deberán analizar la información relevante; hacer reflexionar a los estudiantes sobre para qué van a leer el texto, exponer a los estudiantes a diversos tipos de textos correspondientes a los distintos campos disciplinares (textos literarios, artículos periodísticos, videos de YouTube, una novela gráfica, gráficos estadísticos, y textos informativos y expositivos); lograr que los alumnos reflexionen sobre problemáticas actuales que atañen a los jóvenes; organizar un debate para dar lugar a los estudiantes a expresarse y comparar su propio idioma y su propia cultura con la segunda lengua (Inglés) y su cultura; hacer reflexionar a los estudiantes acerca del bullying ya que es un flagelo en la sociedad que atenta contra la integridad psicológica, emocional y (muchas veces) física de los jóvenes; promover conciencia intercultural y de tolerancia hacia lo que consideramos ‘diferente’; y promover el uso de los equipos y de los recursos multimedia en el aula. Partimos de las siguientes preguntas problema: ¿Cómo se puede desarrollar la comprensión lectora en el aula de inglés y en una segunda lengua? ¿Qué materiales serán mejores y más adecuados para adolescentes entre 14 – 16 años?

La propuesta se realizó desde una perspectiva intercultural e interdisciplinaria ya que no sólo los docentes de Inglés estaban involucrados sino también los docentes de Matemáticas, Lengua y Literatura, y Artes Visuales. Se trató de incluir textos que fuesen apropiados para los intereses y a la edad de los estudiantes y que, también, les brinden situaciones de lectura reales. En definitiva, se esperaba que esto contribuyera a que el estudiante comprenda para qué están leyendo estos tipos de textos, con qué fines y qué es lo que aprenderán de los mismos, no sólo el



idioma sino también el propósito social de dichos textos. Las destrezas y las actividades que los estudiantes debían desarrollar eran: búsqueda de información, activar conocimientos previos sobre el tema; extracción de información que les permita resolver un problema; participación en debates; diseño de una encuesta sobre bullying para aplicar a los demás cursos; recolección de datos; realización de gráficos para mostrar los resultados de la encuesta; y diseño de un poster de concientización. Paralelamente, se esperaba que los alumnos desarrollarán la competencia (inter)cultural y artística; la competencia lingüística y la literaria; el pensamiento crítico y creativo; la competencia para resolver conflictos, y para aprender a aprender. Toda la propuesta se planificó para 12 medios módulos, es decir, con una duración de 4 semanas (o 1 mes).

## Boosting productive skills with ICT: five activities in the Teacher Education Program

María Belén Alvarez

Cristian Dopazzo

Carolina Clerici

---

Instituto de Profesorado “Sedes Sapientiae”, Gualaguaychú, Entre Ríos

The productive skills –speaking and writing– have long been a challenge in second language learning and teaching. This challenge is greater when it comes to teaching in the first year of higher education since most students lack academic skills such as looking for information, selecting, understanding, paraphrasing and communicating in speaking or writing. As Harmer (2007) states, it makes little sense to talk about skills in isolation because in meaningful communication we use them together, in tandem. We speak and listen in a conversation, we read and take notes when we study, we write while we read models, we read posts and write comments, we speak with a written guide... Skills are used together and this should be the way we think about skills when we teach. Receptive and productive skills feed off each other in a number of ways. What we say or write is heavily influenced by what we hear and see. Our most important information about language comes from this input. Thus, the more we see and listen to comprehensible input, the more English we acquire, notice or learn (Harmer, 2007, p. 266). The ideal learning sequence focuses on both productive and receptive skills and language study based around the topic.

Besides, according to Richards (2008) “ever-growing needs for fluency in English around the world because of the role of English as the world’s international language have given priority to finding more effective ways to teach English” (p. 1). This implies that we need to review our assumptions and practices to make sure our students become fluent speakers and writers. Richards classifies speaking functions into interaction, transaction and performance. The activities described in this paper can be considered talk as performance since it is the kind of speaking that refers to public talk, that is, talk that transmits information before an audience, such as classroom presentations. The students who attend first year of the Teacher Education Program are beginners and find this type of talk easier to deal with. In addition, it is a kind of talk that focuses on format and accuracy, which are two of the main concerns in academic work.

In this paper, we share five experiences in which students were asked to look for information, process it and communicate it in writing or speaking in a continuum reading-writing/speaking. The tools and resources used in these experiences were word clouds, infographics, hypertexts, hypermaps and pechakucha. This choice of tools and activities relates to the fact that students nowadays prefer graphics before texts and random access (Prensky, 2001). Research has shown that the use of ICT in the classroom can improve learning and motivate students to continue their learning and stimulate their creativity and passion.

The activities were assigned in two subjects students attend during the first year: Orality, Reading, Writing and ICT; and Teaching Practice of the Teacher Education Program at SedesSapientiae College in Gualaguaychú, Entre Ríos, Argentina. Our purpose is to reflect on these tools and suggest new ways of dealing with the productive skills particularly in the first year at college.



## References

**Harmer, J.** (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Harlow: Longman.

**Prensky, M.** (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, 9(5) 1-6.

**Richards, J. C.** (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Trabajo con proyectos como modo de intervenir en la clase de Literatura para profesores en Inglés en formación

Florencia Carrió

Sabrina Faroppa

Agustina Fieiras

Cecilia Lasa

Camila Lifschitz

Melina Rondinone

---

**Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”**

**E**l abordaje de textos literarios en el aula de inglés suele ser, en algunos casos, una práctica que coloca las piezas literarias al servicio de la enseñanza de aspectos gramaticales o la transmisión de valores preestablecidos. El problema que estas prácticas suscitan es que lo literario se mide en función de su utilidad y se ignora, en consecuencia, la vertiente artística así como la fuerza crítica de los poemas, relatos, obras teatrales y novelas, entre otros géneros, que docentes en formación pueden leer y analizar, de forma oral o escrita, y luego adaptar para llevar a las aulas con sus alumnos. Una posible manera de aproximarse a esta problemática desde el propio Profesorado en Inglés es mediante el diseño, implementación y desarrollo de proyectos de lectura y de escritura para acompañar los recorridos literarios de futuros profesores, quienes luego acompañarán las trayectorias literarias de sus propios estudiantes. El diseño y la implementación de proyectos para mediar la lectura sustrae a los agentes implicados de una concepción de enseñanza y de aprendizaje exitista en tanto, como planteamiento ético (Frigerio y Poggi, 1996: 21), permite evaluar cuáles son las dimensiones de los problemas a abordar, qué objetivos se proponen al hacerlo, por medio de qué actividades se desarrollarán y cuál es el estatus de las personas involucradas (Glozman, 2016). Este marco teórico posibilita conceptualizar la implementación de proyectos como una hipótesis de trabajo para intervenir en la construcción de docentes en formación en términos de mediadores de lectura (Andruetto, 2014; Montes, 2006; Pètit, 2013). Mediar entre piezas literarias y futuros alfabetizadores implica dar a conocer y compartir herramientas y modos de leer desarrollados en nuestra propia formación en tanto docentes y lectores. También supone crear las condiciones para que nuestros estudiantes puedan apropiarse de esos saberes para posteriormente mediar las lecturas de sus propios aprendices. En el marco de la materia Literatura Inglesa II del Profesorado en Inglés del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, el desarrollo de proyectos permite que estudiantes que cursan el tercer año de la carrera puedan realizar los siguientes objetivos: reconocer aspectos formales de diferentes géneros literarios, explicar cómo esos rasgos se relacionan con el contenido de cada obra a la luz de diversos contextos históricos, analizar críticamente piezas literarias, formular hipótesis de lectura e identificar las implicancias de una práctica docente reflexiva en el desarrollo de lecturas y de escrituras críticas. El presente trabajo expondrá los diferentes



proyectos de lectura y de escritura en torno a un corpus constituido por “The Story-Teller”, de Saki ([1897] 1993); *Drácula*, de Bram Stoker ([1897] 2000); *Alice’s Adventures in Wonderland*, de Lewis Carroll ([1865] 1994); una antología de poemas románticos; *Frankenstein*, de Mary Shelley ([1831]1999); *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe ([1719] 2000); *Oroonoko*, de Aphra Behn ([1688] 2003) y una selección de poesía de los siglos XVI y XVII. Asimismo, presentará las diversas actividades mediante las cuales se llevan a cabo dichos proyectos, los materiales diseñados para tal fin y las reflexiones que estos suscitan en relación con la formación de futuros profesionales en inglés como lengua extranjera en tanto mediadores de lectura.

## Referencias

- Andruetto, M. T.** (2014). Elogio de la dificultad. Acerca del lector literario. Conferencia leída en la 14ª Feria del Libro Infantil y Juvenil de Montevideo y 3º Encuentro de Escritores e Ilustradores de la Región. Montevideo: Cámara Uruguaya del Libro.
- Frigerio, G. y Poggi M.** (1996). El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Santillana.
- Glozman, M.** (2016). Modulo Seminario Final Integrador. Clase 1. ¿En qué consiste el Seminario Final Integrador?. Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Montes, G. y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación** (autor institucional). (2006). La gran ocasión. Buenos Aires.
- Petit, M.** (2013). Al principio fue la experiencia lectora del Otro. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación [en línea]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

## Textos literarios

- Behn, A.** ([1688] 2003). *Oroonoko*. Londres: Penguin.
- Carroll, L.** ([1865] 1994). *Alice’s Adventures in Wonderland*. Londres: Penguin.
- Defoe, D.** ([1719] 2000). *Robinson Crusoe*. Hertfordshire: Wordsworth Classics.
- Munro, H. H.** ([1897] 1993). *The Story-Teller*. *The Collected Short Stories of Saki*. Hertfordshire: Wordsworth Classics, 305-309.
- Shelley, M.** ([1831] 1999). *Frankenstein*. Londres: Wordsworth Classics.
- Stoker, B.** ([1897] 2000). *Dracula*. Hertfordshire: Wordsworth Classics.

# Las neurociencias en el aula universitaria

María Angélica Dubouloy

Laura M. Grillo

Adriana I. Máximo

Andrea F. Marrari

Andrea P. Prado

---

UNLaM

La cantidad infinita de información accesible y la notable tendencia actual hacia la hiper especialización en las carreras universitarias nos dirige inevitablemente a plantearnos una reestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las instituciones y profesionales en el campo educativo (Dyson y Renk, 2006; Arnett, 2000). Tales transformaciones son necesarias para buscar respuestas a los requerimientos constantes a los que se verán sometidos los futuros profesionales que se insertarán en un ambiente laboral extremadamente demandante y vertiginoso. Dichos cambios deben, además, dar una solución al problema de la falta de atención, dispersión o desinterés que presentan muchos estudiantes al sentirse desbordados ante la amplitud de conocimientos que se supone “deben” adquirir para convertirse en profesionales exitosos

En la enseñanza universitaria, dichos cambios necesitan visiones innovadoras que tiendan al desarrollo óptimo de las competencias de nuestros estudiantes.

En busca de una respuesta a la pregunta sobre cuál sería la metodología más apropiada para lograr romper algunos paradigmas que, de una u otra forma, están bloqueando el desarrollo natural de las competencias lingüísticas en la lengua extranjera - y optimizar así su aprendizaje - nació la idea de explorar el concepto de “neurociencia” con el objeto de determinar su alcance y aplicabilidad en los procesos de aprendizaje de un idioma extranjero.

Las neurociencias, entendidas como las disciplinas que, en conjunto, estudian la organización funcional del sistema nervioso y su relación con el comportamiento, pueden dar posibles respuestas a la cuestión de cómo optimizar el aprendizaje, particularmente el de lenguas extranjeras, con nociones innovadoras y transformadoras como estimulación, motivación, atención y gratificación. Por ello, nos planteamos el análisis y aplicación de aquellos principios de las neurociencias en el aula universitaria de lengua extranjera, y la evaluación de variaciones en la adquisición de competencias lingüísticas de los estudiantes.

Los conocimientos a los que se han accedido últimamente han permitido demostrar la estrecha relación entre las neurociencias y los procesos de aprendizaje. Ansari et al. (2012) han planteado la investigación sobre los distintos circuitos cerebrales que se ponen en juego en diversas situaciones académicas, destacando el conocimiento del funcionamiento del cerebro y sus funciones cognitivas para la comprensión descriptiva de los diferentes procesos, especialmente la motivación y la atención para mejorar el rendimiento académico.

La atención se refiere a la asignación de recursos cognitivos que hace una persona frente a una tarea (Bruning et al, 2012). La atención selectiva, es decir la función cognitiva encargada de focalizar e ignorar la distracción, es necesaria en el proceso académico de aprendizaje (Stevens



y Bavelier, 2012). Este proceso selecciona y focaliza un estímulo en particular para un análisis mientras elimina la información irrelevante o los distractores.

La motivación nos permite obtener recompensas al realizar alguna actividad, lo que aumenta la atención y el aprendizaje. La memoria, que cumple un rol preponderante en el proceso de aprendizaje, es la encargada de recordar la información adquirida. La memoria a largo plazo se relaciona directamente con el rendimiento académico. La existencia de conocimiento previo con el que la nueva información puede ser relacionada permite un mejor desempeño de la memoria. Asimismo, la información nueva, novedosa y cambiante capta nuestro proceso atencional y motivacional, lo que permite la adquisición de nuevo conocimiento, mejora nuestra memoria (van Kesteren et al., 2012) y, consecuentemente, el desempeño académico.

El aprendizaje es procesado por el sistema nervioso central, que es el objeto de estudio de la neurociencia. De ahí la necesidad de aproximar la neurociencia a la pedagogía. Si el profesor comprende el funcionamiento del cerebro podrá ayudar a sus alumnos a aprender a aprender.

Por ello, planteamos el análisis y la incorporación de aquellos principios de las neurociencias susceptibles de ser aplicados en el aula universitaria de lengua extranjera, con el objeto de evaluar las potenciales variaciones en la adquisición de competencias lingüísticas de los estudiantes. Una vez contrastadas estas prácticas con las regulares, incorporamos experiencias y estrategias de enseñanza basadas en los principios mencionados para determinar la efectiva optimización de las clases.

Las nuevas unidades diseñadas presentan desde el inicio una problemática de su área específica a resolver en la lengua meta para captar la atención de los alumnos y a la vez motivarlos a buscar la solución técnica. Una vez contextualizado el tema a partir de su experiencia, se entiende que se abrió su capacidad receptora por su motivación. Las actividades específicas sobre el texto requieren identificación de información, categorización e interpretación de los datos por asociación, siguiendo la ruta descrita por las neurociencias. Para finalizar, se les solicita que seleccionen la opción correcta para solucionar el problema planteado desde el principio de la unidad y expliquen el porqué de la elección.

Se espera que los estudiantes encuentren el material entretenido y relevante a su contexto laboral y académico y que las prácticas que realicen con su conocimiento previo del área, los lleven a la resolución exitosa de las diferentes problemáticas planteadas, sin que el hecho de que estén en otra lengua resulte un impedimento. La nueva guía de estudios se encuentra vigente y en proceso de aplicación al momento.

## Referencias

- Ansari, D., De Smedt, B., & Grabner, R. H.** (2012) Neuroeducation – a critical overview of an emerging field, *Neuroethics*, 5(2), 105-117
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R.** (2012) *Cognitive psychology and instruction*, Prentice-Hall, Inc., NJ 07458.
- Stevens, C., & Bavelier, D.** (2012). The role of selective attention on academic foundations: A cognitive neuroscience perspective. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(Suppl 1), S30-S48.
- Van Kesteren M., Ruiter D., Fernández G, Y Henson R.** (2012) How schema and novelty augment memory formation, *Trends in Neurosciences*, 35(4), 211-219

# Resultados del Proyecto de Investigación Rampas Digitales en el Espacio Universitario

María José Morchio

Adriana del Valle Castro

Facultad de Lenguas, UNCO

**M**cLuhan (1962) sostiene que los medios tecnológicos son recursos que modifican y prolongan nuestra corporalidad: “todos los medios son prolongaciones de alguna facultad humana psíquica o física” (p.16). Las tecnologías conllevan cambios en la percepción de la realidad; una nueva herramienta genera un nuevo modo de percibir el mundo. En esta misma línea de argumentación, autores como Sancho Gil (1995) sostienen que las TIC traen aparejada “una visión del mundo” y un “sistema de valores”; “transforman de formas insospechadas no sólo el mundo que nos rodea sino nuestra propia percepción sobre él y nuestra capacidad para controlarlo”. Son tan escasamente neutras las tecnologías que, en definitiva, se convierten en “formas de hacer la educación.” En consecuencia, y en palabras de Trocmé-Fabre (2005): “La herramienta no es neutral. Nunca lo ha sido. Desde tiempos prehistóricos, los instrumentos y herramientas han tenido una influencia significativa en el comportamiento, en el pensamiento y en el lenguaje humano. Nuestro tiempo no es una excepción a la regla” (p.20). Es así que el impacto de la inclusión de una herramienta tecnológica en un espacio educativo no debería reducirse meramente a la necesidad de aprender a utilizar dicho recurso sino que, además, sería necesario indagar sobre el impacto que tienen las herramientas digitales, como recursos que nos transforman, modifican nuestras formas de acceder al conocimiento, cambian el modo mediante el cual los estudiantes aprenden y los docentes enseñan.

Sobre la base de los conocimientos y formación que los usuarios poseen es, entonces, que ellos se ubican frente a la gran variedad de materiales e información que circulan en el ciberespacio. Relevar, analizar y comprender cuáles son los conocimientos que tienen los estudiantes universitarios, en general, y los alumnos de la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en particular, resulta esencial para poder comenzar a desentrañar y de este modo comprender la relación tecnologías-educación.

En nuestra primera de investigación realizada en el año 2015 dentro del marco del Programa de Formación de Investigadores, denominada *Dispositivos Tecnopedagógicos que Fortalecen la Inclusión de los Estudiantes de 1er Año de la Sección Inglés. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba*, nos propusimos identificar los usos que los alumnos de primer año hacen de las TIC y, además, relevamos las dificultades particulares que tenían dichos alumnos. Algunos de estos inconvenientes se detectaron en las actividades propuestas por el Programa de Tutorías de Pares, espacio donde surge la inquietud de llevar a cabo la primera propuesta de investigación. En el relevamiento que realizamos en esa oportunidad detectamos que muchos de los encuestados señalaban la necesidad de capacitarse en áreas relacionadas a los usos de recursos y tecnologías digitales. Es por ello que en la segunda edición de la investigación nos propusimos delinear el perfil tecnológico de los alumnos de primero y segundo año de la Facultad de Lenguas y sus necesidades de capacitación.

Con el objetivo de realizar la tarea de diseño e identificación de dichos recursos digitales postulamos las siguientes preguntas o premisas orientadoras: ¿Qué necesidades tienen los estudiantes de 2do año de la sección inglés?, ¿Qué tecnologías facilitan la elaboración de rampas



digitales que faciliten el aprendizaje y el trabajo autónomo de los alumnos de 1ro y 2do año?, ¿Qué recursos tecnológicos pueden ayudar a los estudiantes a generar comunidades virtuales de estudio y de aprendizaje?

El equipo de investigadores estuvo conformado por ocho alumnos de las carreras de Profesorado, Traductorado de Lengua Inglesa y Licenciatura de Lengua y Literatura Inglesa (FL, UNC). Apostando al intercambio y colaboración interdisciplinar sumamos (para el asesoramiento técnico de los desarrollos digitales que nos proponemos realizar) a los integrantes de la fundación FUNDASOFT, conformada por alumnos de la Facultad de Matemática Astronomía y Física (FAMAF, UNC) y alumnos de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Para desarrollar la investigación se llevó a cabo un estudio exploratorio mediante el cual se relevaron las prácticas y los usos que los estudiantes de 1er y 2do año hacen de las herramientas tecnológicas. Se estableció como unidad de observación a dichos alumnos. El abordaje metodológico se diseñó a partir de dos perspectivas: cualitativa y cuantitativa ya que ambos abordajes ofrecen posibilidades metodológicas propias que, al triangularse, permiten ampliar y profundizar el campo de estudio (Denzin, 1970).

En este trabajo, analizaremos los resultados obtenidos en la investigación que llevamos a cabo en el año 2016; oportunidad en la que analizamos el diseño y uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) a nivel universitario para promover el desarrollo de una segunda lengua.

## Referencias

- Burbules, N. y Callister, T** (2001). Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires, Granica.
- Denzin, N.K.** (1970). Sociological Methods. A Sourcebook. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- McLuhan, M, McLuhan, E., y Zingrone, F.** (Eds.) (1962), Essential McLuhan, Nueva York: Basic Books.
- Sancho Gil, Juana M.** (1995). Desarrollo cognitivo y tecnologías de la información y la comunicación: una interacción educativa en Comunicación y Pedagogía, XIV, 88-102. Universidad de Barcelona.
- Trocmé- Fabre, H.** (2005). J'apprends, donc Je Suis. Introduction à la Neuropédagogie. Paris : Centre Français d'Exploitation du Droit de Copie.
- UNESCO** (2012). Informe sobre el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación para Personas con Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sede Regional Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216382s.pdf>
- Von Sprecher, Roberto** (1999). La red comunicacional. Introducción a la comunicación social. Edit. JCV. Córdoba.
- Weiser, M** (1999). The Computer for the 21st Century - Scientific American Special Issue on Communications, Computers, and Networks, II, 5, 67-89.

# La evaluación de los materiales didácticos como reaseguro de la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes en el área de lengua y gramática inglesa en la Facultad de Lenguas, UNC: presentación de los avances de un proyecto de investigación

Fabián Negrelli

Daniela Moyetta

---

UNC

**L**os retos de la universidad del siglo XXI plantean la necesidad de un nuevo proceso y compromiso educativo que asegure principios de calidad, eficiencia, equidad e inclusión. En este sentido, la evaluación forma parte de cualquier planteamiento didáctico y, por ende, es un elemento integrante central del diseño curricular. La Didáctica, como disciplina, tiene como objetivo fundamental de estudio la comprensión y la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto democrático. Así, la Didáctica debe ocuparse de garantizar la democratización de la enseñanza para que los estudiantes puedan aprender en condiciones de igualdad, lo cual supone un análisis más sistemático y científico de todos los elementos implicados: profesores, estudiantes, metodología, materiales didácticos, contextos, evaluación, entre otros. En este orden de ideas, los materiales didácticos que se utilizan para desarrollar los contenidos teórico-prácticos adquieren un rol central en el currículum. Dentro de este marco, podemos hablar de una didáctica de la evaluación (Castillo Arredondo, 2003), en el sentido de que pretende, como toda acción didáctica, la aplicación de una intencionalidad educativa y la búsqueda de la calidad en nuestras prácticas áulicas sobre la base de principios pedagógicos fundantes que garanticen la inclusión de todos los estudiantes. Así, creemos firmemente que la evaluación debe estar al servicio del perfeccionamiento de todo el proceso didáctico y de los elementos que lo integran. Sabemos que los materiales didácticos son un referente usual en los que los alumnos se apoyan en su proceso de aprendizaje, a la vez que facilitan la práctica áulica de los profesores. No obstante, para garantizar equidad e igualdad de oportunidades entre los estudiantes, los materiales curriculares deben cumplir con una serie de requisitos, razón por la cual, es necesario aplicar criterios de análisis y valoración para evaluar su calidad. Esas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir y/o mejorar la situación evaluada. En esta presentación, expondremos acerca de los avances de un proyecto de investigación que estamos llevando a cabo en las áreas de lengua y gramática inglesa en el marco de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés en la Facultad de Lenguas de la UNC, como así también en el área de lectocomprensión en inglés en el marco de los Módulos de Idioma de la UNC. En nuestro estudio, tratamos de dar respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la percepción y/o el grado de satisfacción de los docentes y de los alumnos acerca de la calidad de los materiales didácticos en cada una de las asignaturas/áreas objeto de estudio?; ¿cuál es el grado de coherencia entre los objetivos, contenidos teórico-prácticos y los criterios de evaluación planteados en el programa vigente de cada una de las asignaturas y los materiales didácticos diseñados por los propios docentes?; ¿de qué manera favorecen estos materiales



la inclusión de todos los estudiantes, según sus propios estilos de aprendizaje, que cursan cada una de las asignaturas en cuestión?; ¿cuáles son las fortalezas y debilidades de dichos materiales, según criterios prototípicos de calidad? Para responder dichos interrogantes, llevaremos cabo una evaluación integral de los materiales curriculares didácticos (Ellis, 2011; Littlejohn, 2011), ya sean impresos y/o auditivos (según corresponda a la naturaleza de cada asignatura o área objeto de estudio), elaborados por los propios docentes y utilizados en cada una de las cátedras o áreas objeto de análisis en la investigación. Sobre la base de los resultados, se procederá a (re)elaborar los materiales que se utilizan en la práctica áulica o a diseñar nuevos materiales, según las fortalezas y/o debilidades detectadas en cada asignatura/área objeto de estudio en este proyecto. Entre otros aspectos, esperamos que nuestra investigación nos permita promover el diseño de materiales curriculares propios que estimulen la interculturalidad y la diversidad cultural en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, para tratar, de este modo, desalentar el colonialismo lingüístico y la mercantilización de la educación.

## Referencias

- Castillo Arredondo, S.** (2003). Vocabulario de Evaluación Educativo. Madrid: Pearson.
- Ellis, R.** (2011). Macro- and micro-evaluation of task-based teaching. En Tomlinson, B. (Ed.). *Materials Development in Language Teaching*. (2nd ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlejohn, A.** (2011): "The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse", en B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*, pp. 179– 211, Cambridge: Cambridge University Press.

# Aprendernos durante el aprender: los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera desde una perspectiva psicosocial

Cristian Emiliano Valenzuela Issac

UNSAM

**E**xisten aprendizajes que ponen más que otros en tela de juicio nuestra identidad, y el aprendizaje de una lengua extranjera no está exento de ser uno de éstos. El acto de aprender, por sí mismo, supone cierta desorganización, dado que el objeto nuevo sacude cierto equilibrio obtenido. Porque no es sino lo nuevo lo que esfuerza a pensar (Deleuze, 1968). Y aprender es encontrar, es movimiento, es diferencia, es desestructuración, es caos. La ansiedad frente al hecho de que las certezas que traemos se vean erosionadas aparece en la tarea de aprender, e incluso puede obstaculizarla si no encontramos un modo de sobrellevarla.

La tarea en un grupo de aprendizaje de una lengua extranjera es clara: la incorporación de la lengua meta. Sin embargo, aunque el proyecto que convoca a los estudiantes es también claro y manifiesto, el proceso de aprendizaje no tiene siempre una misma dirección: habrá momentos progresivos y habrá momentos regresivos. La función del coordinador del grupo será acompañar a los estudiantes en la lectura y en la interpretación de estos momentos para descubrir las claves que permitan superar los obstáculos y las resistencias que se presenten. Un grupo será, en suma, un conjunto de fuerzas que se sumen, o bien que choquen entre sí. Desde nuestra enfoque, estamos convencidos de que la contradicción y el conflicto son inherentes a la realidad social: la dialéctica entre mi mundo interno y mi mundo externo, entre mi historia y mi proyecto, entre la resistencia y el cambio; la dialéctica que existe entre mí, mi mundo y el mundo desconocido del otro.

Creemos que los momentos de diálogo e interpretación (Jasiner, 2011), en tanto meta-reflexiones que formen parte del proceso de aprendizaje, son necesarios para lograr comprender las oscilaciones en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en grupo. La capacidad de simbolizar las resistencias a través del lenguaje nos permite poder tomar decisiones individuales o colectivas para favorecer la resolución de eventuales dificultades en el proceso mismo, obstáculos que, a veces, no son solamente epistemológicos (ligados a aspectos cognitivos), sino también epistemofílicos (ligados, más bien, a aspectos afectivos).

Existen diversas actividades que exhortan a provocar un *insight* o a dar un *feedback* sobre aquello que acontece en los procesos de aprender un nuevo conocimiento, sobre aquello que pensamos y sentimos de nosotros mismos, frente a los demás y frente a la lengua extranjera que intentamos conocer. Compartiremos, en esta oportunidad, algunas de estas actividades de índole reflexiva que, a nuestro entender y a partir de nuestra experiencia, creemos que pueden favorecer la emergencia de estos aspectos latentes en los procesos de aprendizaje grupal.

Conocerse a una/o misma/o, conocer a el/la otra/o y conocerse en la/el otra/o. El poder compartir las fortalezas y debilidades como parte de un grupo de aprendizaje nos permite conocer los recursos con los que contamos, conocer las modalidades de apropiación que cada una/o ejerce para adquirir esos recursos o lograr el conocimiento, aprender de una/o y aprender de otra/o (Celman, 1998).



## Referencias

- Celman, S.** (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" en Camilloni, A. (et al.) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós
- Deleuze, G.** (1968). Diferencia y repetición. Buenos Aires: Amorrortu, 2002
- Jasiner, G.** (2011). "Las intervenciones del coordinador" en Coordinando grupos: una lógica para los pequeños grupos. Buenos Aires: Lugar Editorial

# La escritura como centro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera

Paula Giménez

Marcela Moguilevsky

UNSAM, UNAHUR

**L**as autoras de este trabajo somos una docente de italiano y de una de inglés y exploramos los procesos de escritura más allá de la lengua en la que se produzcan. La propuesta que decidimos abordar es la reflexión sobre cómo y para qué escriben los estudiantes y cómo nosotros, los docentes, incidimos en el proceso global de la escritura. Para ello partimos de dos experiencias: una realizada en el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín: el portfolio y la otra realizada en torno a escritura académica en la materia Historia de la Europa Moderna y Contemporánea del Profesorado de Inglés de UNAHUR. Nos propusimos explorar las formas en las que nuestros estudiantes podían incorporar las prácticas de escritores competentes planteadas por Flower y Hayes (1981).

En las dos experiencias recuperamos prácticas de escritores competentes como los ejercicios de pre-escritura y el armado de borradores para “encontrar” la idea y múltiples instancias de revisión y re-escritura que consideramos centrales para lograr el fin perseguido. Si bien entendemos que la escritura académica y la escritura realizada en los cursos de lenguas extranjeras persiguen fines y objetivos bien diferentes, nuestras reflexiones apuntan a buscar los puntos de contacto entre ambas experiencias y en los modos de apropiación de la lengua de nuestros estudiantes a través de la palabra escrita.

La escritura suele presentarse como una práctica compleja en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Durante años fue el espacio privilegiado para que los docentes controláramos, principalmente, los aspectos gramaticales que nuestros alumnos aprendían. Desde aquí en este trabajo nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Para qué se escribe en los cursos de lengua extranjera y en las clases de profesorado? ¿Cuál es el objetivo de que un estudiante entregue un trabajo escrito, que se lo corrija y que lo guarden en sus cuadernos con escasa o nula reflexión sobre la práctica que han realizado?

Nuestro objetivo debería ser que los estudiantes aprendan a expresarse en lengua escrita y para ello debemos concebir la escritura como lo que es: una práctica social (Bourdieu, 2000). No se escribe exclusivamente en soledad, aunque todo pensemos que sí, ni es lo mismo un graffiti que un artículo académico, ni hay una sola manera de realizarlo. En las dos experiencias propuestas se trata de recuperar la escritura como ese espacio en el cual poder y saber expresarse como los escritores competentes en las diferentes situaciones que se requiere (Cassany, 2008). Entendemos que el eje debe estar en que los estudiantes se sientan autores de sus textos y no simples ejecutores de consignas. Presentaremos ejemplos concretos de actividades en las que esto se ve reflejado. Nuestra propuesta apunta a generar las condiciones necesarias para que nuestros estudiantes puedan transmitir sus mensajes en forma escrita.

A su vez entendemos que la escritura sirve también como forma de aprendizaje de contenidos en sí misma, que el escribir sobre un tema ayuda a poner en claro las propias ideas sobre ese tema. Esta forma de escritura como herramienta para adquirir conocimientos es un área por lo general olvidada en los cursos de lenguas extranjeras en cualquier nivel y es otro aspecto que nos parece fundamental rescatar.



Recuperar la escritura como el lugar desde el que se pueda aprender la práctica social correspondiente resulta central en todo proceso de aprendizaje y en ese sentido apunta el trabajo que aquí presentamos.

## Referencias

- Arnoux, E. Narvaja de et al** (2009). Pasajes escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura. Buenos Aires, Biblos.
- Bajtín, M.** (2008). Estética de la creación verbal. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Blau, S.** (1987). Contexts for competence in composition. *The Quarterly*, 9, ( 4), 4-7.
- P., Tinberg, H., Blau, S.** (Eds). (2010). What is “College-Level” Writing? Volume 2: Assignments, Readings, and Student Writing Samples Urbana: NCTE
- Bourdieu, P.** (2000). Cosas dichas, Gedisa, España.
- Cassany, D.** (2008). Prácticas letradas contemporáneas. México, D.F.: Ríos de tinta.
- Elbow, P.** (1985). The shifting relationships between speech and writing. *College Composition and Communication*, 36, 283-303.
- Flower, L., Hayes, J. R.** (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Marín, M.** (2008) Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires, Aique Educación.
- Sullivan, P., Tinberg, H. B., & Blau, S. D.** (2010). What is “college-level writing”? assignments, readings, and student writing samples. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

# Juguetes y roles de género: Una experiencia en Educación Sexual Integral en la clase de inglés de escuela primaria

Julia Garbi

María Inés Fernández García

---

Escuela Graduada "Joaquín V. González" UNLP

**E**n este trabajo se describe y reflexiona sobre una experiencia en educación sexual integral en la clase de inglés de segundo grado en una escuela primaria pública de la ciudad de La Plata. La ley de Educación Sexual Integral 26.150 establece que todas las niñas y niños tienen derecho a recibir dicha educación en las escuelas. Los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* favorecen el abordaje transversal en el nivel primario. Entendemos que la clase de inglés puede ser uno de estos espacios. Asimismo, siguiendo diversos documentos curriculares del área, por ejemplo *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lenguas Extranjeras* (2012), adoptamos una perspectiva de educación ciudadana en la enseñanza de la lengua. Según Siede (2007), educar políticamente trata de favorecer la construcción de ciertos criterios que nos permitan evaluar e intervenir sobre la realidad. Educar para la democracia implica valorar la diversidad sin perder de vista los derechos humanos como valor universal (Siede, 2007; Osler, 2005). Consideramos que la educación sexual integral puede ser entendida como parte de la educación ciudadana ya que sus contenidos promueven, por ejemplo, la valoración de la diversidad y el reconocimiento de nuestra humanidad común o el cuestionamiento de estereotipos de género que refuerzan desigualdades.

Desarrollamos esta experiencia mientras trabajábamos con el tópico de los juguetes con estudiantes de segundo grado que reciben tres clases semanales de cuarenta minutos desde primer grado. A partir del trabajo con contenidos sugeridos para distintos espacios curriculares del primer ciclo (*Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*) nuestro objetivo fue enfocarnos en la identificación de roles de género vinculados a los juguetes en las propias concepciones y en las publicidades y el reconocimiento de aspectos comunes y diversos de nuestras identidades. Para ello, partimos de las siguientes preguntas: ¿Hay juguetes para nenas y para nenes? ¿Las niñas y niños juegan con lo que les gusta o con lo que se les impone? ¿En qué medida eligen libremente? ¿Cómo se construyen los roles de género? Diseñamos diversas actividades con el fin de aproximarnos a respuestas, aunque fueran provisorias. Analizamos las diferencias y similitudes entre los juguetes preferidos de las niñas y los niños, jugamos con diversidad de juguetes, asignamos frases sobre la posesión de pelotas, muñecas y autitos a niñas, niños o ambos, analizamos publicidades y reflexionamos sobre los modos en que vivimos nuestras identidades de género.

Siendo ésta una de las primeras experiencias de educación sexual integral en la clase de inglés en nuestra institución, valoramos esta secuencia didáctica en tanto nos permitió profundizar en la educación ciudadana y explorar modos de trabajo interdisciplinario pero sobre todo porque nos enfrentó con nuestras limitaciones, miedos y prejuicios. Logramos ofrecer a las niñas y los niños oportunidades de jugar con objetos con los que nunca antes lo habían hecho, ampliando de esta manera sus experiencias. Sin embargo, nos preguntamos si logramos realmente movilizar los prejuicios.



También se advirtieron comentarios que cuestionaron nuestras ideas de infancia y nuestra imposibilidad de responder en el momento movilizó nuestra auto percepción como docentes. Esta experiencia fue enriquecedora, ya que no hay crecimiento –individual y colectivo–sin la reflexión que la incertidumbre posibilita.

## Referencias

- Siede, I.** (2007). La Educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Osler, A.** (2005). Education for democratic citizenship: new challenges in a globalised world. En A. Osler y H. Starkey, Citizenship and Language Learning. International Perspectives (pp. 3-22). Stoke on Trent y Sterling: Trentham Books.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras.** (2012). Ministerio de Educación.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.** (2008). Ministerio de Educación.

# Uso de estrategias de lectura en Lenguas Extranjeras: El caso de las metáforas

Luciana Gómez

Damián Traverso

---

Instituto "Sedes Sapientiae", Gualeguaychú, Entre Ríos

Es indispensable la comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua extranjera y los procesos de aprendizaje que llevamos a cabo vinculados a la comprensión, interpretación y producción de diferentes textos (Consejo Federal de Educación, 2012). Como expresa Ausubel (1983), para que el aprendizaje sea significativo, se debe cumplir con tres aspectos sustantivos de la significatividad: significatividad psicológica (que el estudiante pueda incorporarlo a sus esquemas previos), significatividad lógica (que se presenten de forma ordenada), y significatividad social (que se pueda vincular a otros ámbitos, tanto escolares como personales). La presentación de metáforas como herramientas para enseñar la comprensión lectora buscó cumplir con estos tres aspectos, pero haciendo hincapié en la significatividad psicológica porque contribuye a **vincular la realidad, el conocimiento y la práctica** a través de temas familiares o del día a día como punto de partida para generar un aprendizaje. Si consideramos esto, podríamos decir que al igual que la presentación de casos, las metáforas son una estrategia para el análisis, la interpretación y la acción (Davini, 2008). Este proyecto se llevó a cabo de la mano del Curso de Comprensión Lectora brindado por el Instituto Sedes Sapientiae. Se dictó en la materia Práctica Docente III para los alumnos de la misma y docentes matriculados en dicho curso. Los estudiantes de práctica docente III asistieron a observar clases de los profesores que son parte del curso de vinculación, luego los alumnos del profesorado fueron quienes dictaron tres clases y los docentes acompañaron durante su desempeño. Dichas experiencias fueron realizadas con alumnos de Ciclo Básico y Ciclo Orientado de instituciones públicas y privadas. Al finalizar la práctica, los alumnos respondieron una encuesta donde expresaban su opinión acerca del trabajo realizado. Se contempló que la tarea fue muy beneficiosa ya que las metáforas aplicadas para interpretar y comprender un texto en inglés fueron empleadas, aprovechadas y explotadas correctamente. El uso de metáforas captó el interés de los alumnos, logrando que pudieran adquirir una estrategia de lectura sin notarlo como una tarea difícil de internalizar. Esta experiencia buscó brindar a los alumnos una herramienta para poder interpretar, juzgar y comprender mejor los textos dados en la materia Inglés, ya que es indispensable en el aprendizaje de una lengua extranjera y en los procesos de aprendizaje que llevamos a cabo vinculados a la comprensión, interpretación y producción de diferentes textos. De este modo, fomentamos la lectura crítica, global o focalizada y la comprensión y construcción de sentidos del texto escrito apelando a diferentes estrategias (Consejo Federal de Educación, 2012). Las metáforas fueron presentadas a través del uso de distintas herramientas tradicionales e innovadoras y en distintos grados de dificultad para lograr ser aplicadas conscientemente y de forma práctica en cualquier ámbito de la vida. Para que sea de fácil aplicación, se usaron temas relacionados al entorno social de los mismos como emojis, memes o tecnología y a simples tareas como trasplantar una planta. Entre los objetivos de este proyecto, se enfatizó la adquisición de habilidades que ayudarán al proceso y desarrollo de operaciones como el reconocimiento y orden de ideas, elaboración de resúmenes, análisis de la información del texto, y la relación con sus conocimientos previos. Con el uso de las metáforas, los alumnos fueron capaces de formular "anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido



del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura, a partir de ilustraciones, títulos y otras pista temáticas y lingüístico-discursiva” (Consejo Federal de Educación, 2012); que funcionó como disparador para “resolver dificultades de comprensión durante la lectura como identificación de pistas temáticas, la remisión a textos leídos anteriormente, la relación entre palabras o expresiones, la consulta en diccionarios” (Consejo Federal de Educación, 2012). De esta manera, al hacerlos conscientes de los procesos que su mente atraviesa al momento de leer, no solo se enseña a utilizar una herramienta de comprensión si no logramos que los alumnos hagan una “reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados a la comprensión, interpretación y producción de textos” (Consejo Federal de Educación, 2012). Además, logramos despertar el interés por la lectura y los alumnos lograron ser más abiertos a la posibilidad de leer textos que en primera instancia no comprendan en un cien por ciento. Para concluir, podemos decir que la actividad propuesta resultó gratificante, fructífera, eficaz e interesante. Los estudiantes de las diferentes escuelas se notaban motivados y entusiasmados con la presencia de futuros docentes frente a la clase, realizando una nueva tarea, enriquecedora y beneficiosa. La encuesta realizada al finalizar el proyecto mostró que la mayoría de los alumnos coincidieron en que la estrategia de lectura era útil, que los había ayudado a comprender mejor los textos, que la habían aprendido realmente y que la volverían a usar en el futuro. Si bien en la actualidad incentivar a los adolescentes puede ser una tarea difícil, en esta experiencia se los vio sumamente activos e involucrados.

## Referencias

- Ausubel, D.P.** (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Consejo Federal de Educación** (2012). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Documento aprobado por resolución CFE N° 181/12. Buenos Aires, Argentina. [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documento\\_02\\_documento\\_de\\_lectura.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documento_02_documento_de_lectura.pdf)
- Davini, C.** (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

# El Juego como Método de Socialización y Aprendizaje

Luciana Riquelme

Constanza Malvicino

---

Escuela N°208 “Profesor José María Ruperto Gelós”

**E**l presente proyecto se realizó en base a la enseñanza del idioma inglés y desarrollo de socialización mediante el juego didáctico en niños de segundo grado. Es una realidad que la enseñanza del inglés puede resultar monótona y estructurada para alumnos de nivel inicial, quienes encuentran poco natural el aprendizaje a través de explicaciones y ejercicios mecánicos que pueden resultar desmotivadores al momento de estudiar una lengua extranjera. Por lo que entendemos que el juego para los niños debe significar un desafío, un problema a resolver en donde ellos sean protagonistas, es un lugar en donde la realidad y la fantasía se mezclan dándole un espacio a la imaginación y a explorar nuevas sensaciones.

Es importante que el docente logre involucrar a los niños dentro de una nueva cultura a través de diversas actividades, pero sin caer nuevamente en la enseñanza tradicional y en las actividades que nos ofrecen los libros para agilizar la tarea docente. Es a su vez, por la actitud del docente hacia la participación en clase, su conciencia, humor y seriedad que puede influir en los estudiantes, como así también por su propio comportamiento y entusiasmo que uno puede llegar a inspirar (Harmer, 2007).

En efecto, el juego les permite a los niños desarrollar la empatía, la paciencia y conductas apropiadas para la integración en determinado grupo, así también como confianza en sí mismos y en sus capacidades. En relación al idioma, el juego proporciona el desarrollo de destrezas receptivas y productivas, fluidez en el lenguaje y mayor y mejor implicación en la cultura en relación al inglés.

El cómo motivar a los alumnos es una problemática bastante frecuente y mencionada en nuestros tiempos. Los alumnos desarrollan su propio camino de aprendizaje, a diferentes ritmos, y tienen diferentes necesidades y motivaciones para aprendizaje de idiomas (Richards, 2006). En el caso de este grado de 28 estudiantes, disfrutaban mucho cuando hacen juegos dinámicos, cuando cantan canciones en inglés, trabajan con imágenes con pegamentos, dibujan o colorean una imagen.

Cuando hablamos sobre el desarrollo de la socialización, es relevante destacar “Los núcleos de aprendizaje prioritarios” del Consejo Federal de Educación. El mismo, en uno de sus ejes de primer ciclo primaria, destaca la importancia de la enseñanza de una lengua extranjera en la reflexión intercultural haciendo hincapié en el inicio en la percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con otras culturas, considerando a su vez, sus formas de organización de la vida cotidiana. Esto incluye la escuela, el juego, las celebraciones, las comidas, entre otras. A su vez, afirma que la valoración de la práctica del diálogo para construir conocimiento favorece la participación y la convivencia. Es por eso que, mediante diversas actividades, se refuerza lo que se espera adquirir mediante la enseñanza de otro idioma.

Con este proyecto se tuvo como meta principal que los estudiantes logren apropiarse experiencias sociales, lo cual proporciona la posibilidad de integrarse a la vida en sociedad; motivarse al incorporar una segunda lengua como parte de su aprendizaje; incorporar vocabulario y estructuras del idioma mediante juegos y diversas actividades y estimular su memoria, enriquecer su vocabulario y cultura. En base a esto, diversos psicólogos plantean la importancia de utilizar



juegos y materiales auténticos en la enseñanza de una lengua extranjera para fomentar la motivación y concentración entre el alumnado (Rubio y García Conesa, 2013).

Se trabajó con al menos un juego por clase, de esta forma se recogió información sobre sus intereses y la participación del grupo en cada actividad. Los juegos fueron variados para lograr diferentes reacciones en los estudiantes e incrementar la comprensión y aprehensión del nuevo vocabulario.

Para introducir los temas se utilizaron dos canciones con sus respectivos videos para que ellos a medida que veían las imágenes, fueran asociando el nuevo vocabulario. Durante esta experiencia se intentó comprobar la influencia positiva de los juegos en la adquisición de nuevo vocabulario. Para esto se seleccionaron diferentes juegos, los cuales se repitieron al menos dos veces para chequear el proceso de evolución en los chicos y su aprendizaje.

Los juegos que tuvimos en cuenta fueron:

- **¿Quién soy?:** En este juego uno de los chicos pasaba al frente, se le ponía una vincha y una imagen. A medida que este participante hacía preguntas, sus compañeros respondían *SI* o *NO* para que este adivinara de qué personaje se trataba.
- **Dígalo con mímica:** Para este juego, la profesora le daba, por ejemplo, un animal y sus compañeros debían adivinar de cuál se trataba.
- **Pictionary:** se le dio un animal o miembro de la familia para que por turnos los estudiantes dibujen y sus compañeros adivinen.
- **Bingo:** se les entregaron cartones con dibujos del vocabulario trabajado y a medida que la profesora iba diciendo una palabra, los chicos marcaban en su cartón hasta completarlo y hacer Bingo.

Al finalizar cada juego se entregó a los estudiantes una rúbrica en donde ellos debían señalar su nombre, cómo se sintieron con el juego, cómo se portaron y si sabían las respuestas, para así agregarlo como evidencia y analizar los resultados.

En conclusión, los juegos seleccionados hicieron un gran aporte a la práctica de nuevo vocabulario como también ayudaron a mejorar la disciplina grupal e individual. Notamos que es necesario presentar las palabras nuevas en contexto, ya sea una canción, con imágenes o con el libro de clase, antes de realizar los juegos que utilizaremos para fijar el vocabulario. En general, los resultados fueron muy buenos con cambios muy positivos en relación a comportamiento y adquisición del vocabulario.

## Referencias

- Consejo Federal de Educación [CFE]** (2012). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Documento aprobado por resolución CFE N° 181/12. Buenos Aires, Argentina.
- Harmer, J.** (2007) *How to Teach English*. Harlow, England. Pearson Longman.
- Refiedu** (2013) *Formación e Innovación Educativa Universitaria*. vol. 6, n.º 3.
- Richards, J.** (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge. Cambridge University Press





Acta de resúmenes de presentaciones orales

# I Jornadas UNAHUR de Lenguas Extranjeras

Rights  
Democratization  
Education  
Language

Direitos  
Democratização  
Educação  
Língua

droits  
démocratisation  
éducation  
langue