



Universidad Nacional de La Plata
Carrera de Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador:

**Diseño de un sistema de ingreso a las
carreras de Profesorado, Licenciatura y
Traductorado en Lengua Inglesa de la
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Propuesta de Intervención.**

Directora: Mg. María Gabriela Marano

Prof. Trad. Mercedes Vernet

Ayudante Diplomada de la cátedra Literatura Inglesa Contemporánea

Ayudante Diplomada del Curso Introdutorio y Curso de Pre-ingreso

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Fecha de entrega: agosto de 2012

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
Justificación de la relevancia de la implementación del proyecto	6
Propósitos del trabajo	7
CAPITULO I: Estudio del problema y antecedentes del tratamiento	8
Diagnóstico inicial de la situación	8
1. Antecedentes en el tratamiento del problema en la UNLP	9
2. Antecedentes en el tratamiento del problema en otras universidades nacionales.....	15
CAPITULO II: Fundamentación teórica del proyecto	18
1. El desafío de alcanzar la afiliación institucional	18
1. 1. Los estudiantes: novatos, aprendices y miembros afiliados en la institución universitaria	18
1.2. La intervención para favorecer la afiliación institucional.....	21
2. El desafío de alcanzar la afiliación intelectual.....	22
2.1. El aprendizaje de la lengua como condición para la adquisición del conocimiento universitario	22
2.2. La intervención para alcanzar la afiliación intelectual.....	25
CAPITULO III: El proyecto, su evaluación y cronograma de trabajo	28
La intervención	28
Descripción general del proyecto	29
1. Examen diagnóstico y curso de pre-ingreso virtual	30
2. Curso trimestral	33
3. Curso anual	34
4. Taller de lectura y escritura en castellano.....	36

5. Ciclo de charlas	37
Evaluación del proyecto	40
1. La observación	41
2. Los portfolios docentes	42
3. La entrevista	43
4. El taller	44
5. El cuestionario	45
6. El análisis de datos y documentos escritos	45
Cronograma de trabajo	49
REFLEXIONES FINALES	52
BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y ESPECÍFICA	55

**Diseño de un sistema de ingreso a las carreras de
Profesorado, Licenciatura y Traductorado en Lengua Inglesa
de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

El acceso a la educación universitaria, después del régimen único de cupos, aranceles y exámenes eliminatorios anteriores a 1983, comenzó a adquirir nuevas características y modalidades, las que variaban con la diferente manera de abordar la temática del ingreso en cada unidad académica, constituyéndose así en uno de los ejes de la agenda universitaria que demanda investigación, análisis y generación de alternativas.

Bracchi, Sannuto y Mendy (2002: 272)

PRESENTACIÓN

El epígrafe que abre nuestro trabajo sintetiza el espíritu que ha guiado su proceso de elaboración ya que se presenta como un ejemplo de búsqueda de generación de alternativas para el acceso a los estudios superiores en el área de las carreras dictadas en lengua inglesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata.

El tema del ingreso universitario aquí también requiere de investigación, análisis y propuestas superadoras que busquen aumentar la matrícula de los ingresantes efectivos. A pesar de los esfuerzos realizados año a año desde el diseño y organización de las estrategias de ingreso, muchos aspirantes no alcanzan los objetivos mínimos para aprobar el curso introductorio y así cursar todas las materias de primer año.

Por tanto, el tema ha despertado nuestro interés y preocupación, en especial desde el año 2003, cuando nos involucramos más directamente con el acceso a estos estudios universitarios. Nuestra experiencia de trabajo en distintas instancias del ingreso (curso introductorio, curso de apoyo académico, programa de equiparación de oportunidades educativas, curso de pre-ingreso) ha contribuido en la formación de nuestra perspectiva docente sobre el tema, que nos permite brindar un aporte a su mejoramiento, sin perder de vista el contexto de esta situación problemática.

Empujados por un espíritu colaborativo, presentamos este trabajo que contiene el diseño de un sistema de ingreso a las carreras de Profesorado, Licenciatura y Traductorado en Lengua Inglesa. A partir del estudio de las características de los sistemas de ingreso recientes y el vigente, nuestro diseño ofrece mejoras para lograr una profundización del mismo, tendiente a lograr

que un número mayor de alumnos alcancen la incorporación efectiva al sistema de educación superior universitario. La misma se consigue alcanzando el requisito de nivel de lengua extranjera intermedio superior, el cual le permite a los ingresantes cursar la totalidad de las materias correspondientes al primer año de estudios de las tres carreras.

Justificación de la relevancia de la implementación del proyecto

El dominio de las habilidades de lectura, escritura, habla y escucha requerido para iniciar cualquiera de las tres carreras en lengua inglesa no es alcanzado por la mayoría de los ingresantes. Este hecho está demostrado por el bajo número de aspirantes que aprueba el curso introductorio vigente y que pueden cursar Lengua, Fonética y Gramática Inglesas I, es decir, las materias dictadas en lengua extranjera durante el primer año. Aproximadamente dos tercios de la totalidad de los inscriptos en las tres carreras no cumplen con los requisitos de aprobación y, por tanto, su cursada de primer año queda restringida a las materias dictadas en castellano.

Esta situación hace evidente la necesidad de diseñar un sistema de ingreso que les permita a más estudiantes desarrollar estrategias eficaces para afianzar y sistematizar el conocimiento previo que tienen de la lengua extranjera, además de desarrollar sus habilidades comunicativas hasta alcanzar el nivel requerido por las asignaturas de primer año. En la mayoría de los casos, resulta escasa la duración tradicional de un mes del curso introductorio, y aunque se notan avances en muchos de los alumnos debido a la intensidad con la que se trabaja, sus esfuerzos resultan insuficientes.

Es innegable la necesidad de armar un sistema introductorio prolongado en el tiempo, que facilite las condiciones de acceso y permanencia de un número mayor de aspirantes. Al contemplar esta necesidad, sin dudas, estaríamos realizando un aporte hacia la consecución de uno de los objetivos principales de la Universidad Nacional de La Plata, que es el de “favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino” según el preámbulo de su Estatuto (2008). Nuestra propuesta se enmarca, entonces, dentro de las políticas llevadas a cabo desde la FaHCE que buscan favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los diversos sectores de la sociedad, es decir que actúan en pos de un proceso de democratización externa, en términos de Adriana Chiroleu (2009: 20).

Propósitos del trabajo

El propósito general del proyecto es facilitar las condiciones de acceso a la totalidad de las asignaturas de primer año correspondientes a las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad Nacional de La Plata a un mayor número de aspirantes para que logren una inserción completa en la carrera universitaria.

El propósito específico es intervenir sobre el sistema de ingreso vigente hasta el año 2011 a través del diseño de un nuevo esquema introductorio a las mencionadas carreras universitarias.

CAPITULO I: Estudio del problema y antecedentes del tratamiento

Diagnóstico inicial de la situación

El estudio universitario de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Lengua Inglesa en la FaHCE ha sido considerado desde hace muchos años como de “difícil acceso” por parte de los aspirantes, los graduados y los mismos miembros de la comunidad educativa universitaria.

Es necesario reconocer que esta sensación de alta dificultad para ingresar se basa en la baja cantidad de aspirantes que aprueban el curso introductorio que se dicta desde febrero de cada año. Desde el año 2006, no se observa un cambio significativo en el porcentaje de alumnos que aprueba el curso que ronda en el 30 % de los aspirantes, mientras que el 40 % no alcanza los objetivos y el 30% restante no cumple con el requisito de asistencia, este último indicador refleja el alto grado de deserción temprana de los estudios universitarios. En 2009, por ejemplo, sobre un total de 423 alumnos inscriptos, sólo 126 cumplieron con las condiciones de aprobación en marzo, 165 no alcanzaron los objetivos y 132 no cumplieron con el requisito de asistencia. En 2011, se observó un incremento en el número de inscriptos, que alcanzó a 554, pero los resultados no han variado en gran medida ya que sólo el 25% alcanzó los objetivos mínimos mientras que el 44% no los alcanzó y el 28% no cumplió con la asistencia hasta marzo de 2011.¹ Vemos así que existe una brecha importante entre la cantidad de aspirantes que comienzan el curso y los que cumplen los requisitos de aprobación. Cabe destacar el alto porcentaje de los

¹ Según los registros del Depto. de Lenguas Modernas de la FaHCE, UNLP.

alumnos que abandona el curso introductorio, en muchos casos debido a la falta de herramientas para enfrentar las clases destinadas a alumnos con un nivel de inglés más alto. La frustración que experimentan les hace tomar conciencia de la gran cantidad de contenidos y habilidades que necesitan desarrollar en pocas semanas, lo que los lleva a abandonar la carrera luego de las primeras clases.

Las consecuencias de estos resultados afectan el régimen de cursada del primer año ya que sólo un pequeño porcentaje está habilitado para cursar todas las materias correspondientes al primer año de estudios mientras que los otros dos tercios, si bien no son expulsados del sistema universitario, quedan restringidos a estudiar ciertas materias dictadas en castellano y deben esperar hasta la aprobación del curso introductorio para completar los estudios de primer año de cualquiera de las tres carreras.

1. Antecedentes en el tratamiento del problema en la UNLP

La situación es identificada como problemática por todos los involucrados en el ingreso universitario. Desde el Departamento de Lenguas Modernas de la FaHCE, se han impulsado diversas estrategias a lo largo de los años, especialmente durante la última década, para facilitar el acceso a las cursadas de todas las materias. El curso introductorio ha sido complementado con nuevas instancias de evaluación y con cursos de apoyo. Sin embargo, estas respuestas destinadas a achicar la brecha entre ingresantes que pueden cursar todas las materias y los que acceden sólo a las dictadas en castellano no han logrado hacerla desaparecer.

A continuación, enumeraremos las acciones tomadas desde el Departamento para aumentar las posibilidades de aprobación de los estudiantes. Cabe aclarar que todas las nuevas instancias acompañan el dictado de curso introductorio entre febrero y marzo que requiere la asistencia a clases de cuatro horas diarias durante cuatro semanas y la aprobación de dos instancias de evaluación (oral y escrita) a su finalización.

Desde hace más de diez años existe la posibilidad de rendir una evaluación diagnóstica optativa en diciembre del año de la inscripción para que los aspirantes conozcan su nivel lingüístico respecto de los estándares requeridos. Así pueden conocer algunos de los aspectos de la lengua que deben mejorar antes del comienzo del curso. El resultado no afecta la asistencia ni la aprobación del curso.

A partir del año 1999, en el marco del Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas², se incorpora una nueva instancia de evaluación a mediados del año académico para permitir el acceso a la cursada de una asignatura en inglés (Gramática Inglesa I) durante el segundo cuatrimestre. El porcentaje de alumnos aprobados ha oscilado significativamente por lo que resulta difícil analizar sus efectos: en 1999 fue del 18 %, en 2000, del 12%, en 2001, del 46% y en 2002, del 28%.³

En el año 2004 se crea un curso denominado Plan de Apoyo Académico Optativo para el ingreso a las carreras de Profesorado y Traductorado en Lengua Inglesa, destinado a los interesados en rendir el examen de ingreso en julio. El curso tiene una duración de un mes y no contiene una instancia de

² Tal como señalan Bracchi y otros (2002: 273), desde la década del noventa comienzan a generarse espacios de equiparación de oportunidades frente a heterogeneidad de la matrícula de ingreso en distintas unidades académicas de la UNLP.

³ Según los registros del Depto. de Lenguas Modernas de la FaHCE, UNLP.

evaluación ya que sólo orienta y prepara a los estudiantes para rendir el examen mencionado.

Desde el año 2005, en reemplazo del Plan de Apoyo Académico Optativo, se implementan dos cursos complementarios dentro del Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas, destinados a los alumnos que no cumplen con los requisitos de aprobación, quienes son divididos según su nivel de dificultad. Uno de ellos es cuatrimestral (PEOE D1), para alumnos que estuvieron más cercanos a aprobar, y otro es anual (PEOE D2), destinado a los alumnos con dificultades más serias. A diferencia del curso anterior, éstos son obligatorios ya que las distintas instancias de evaluación están incluidas en el desarrollo del mismo y no tienen posibilidades de rendir quienes no estén inscriptos en alguno de los dos cursos. Se ha observado un incremento de alumnos que alcanzan los objetivos de lengua durante su asistencia a estos cursos. En el caso del nivel D1, 35 alumnos de 56 aprobaron el curso en 2007 y 36 de 64 lo hicieron en 2008. El alto porcentaje de alumnos aprobados señala los beneficios de un curso más prolongado para un gran número de ingresantes. En el caso del nivel D2, 40 alumnos de 102 alcanzaron los objetivos en diciembre de 2007 y 23 de 93 lo hicieron en diciembre de 2008⁴. A pesar del incremento del número de alumnos que se incorpora a la cursada regular, los números también indican que todavía muchos estudiantes no pueden cumplir con los requisitos de aprobación por lo que se necesita seguir trabajando para poder satisfacer las necesidades específicas de los alumnos.

En septiembre de 2008 se implementa otro curso optativo destinado a futuros ingresantes: el curso de Pre-ingreso virtual *E-DACTA* dictado a través

⁴ Según los registros del Depto. de Lenguas Modernas de la FaHCE, UNLP.

de la plataforma webunlp. Este curso de tres meses de duración está destinado a orientar a los interesados en las carreras en lengua inglesa respecto de sus habilidades lingüísticas y la preparación requerida para su futuro ingreso. En 2009, se acorta la duración de este curso, aunque no sus contenidos, ya que se busca trabajar con más intensidad. Contiene instancias de evaluación semanales aunque sus resultados no afectan la aprobación del curso introductorio al año siguiente. Una de las debilidades en la implementación de este curso es el reducido número de destinatarios (aproximadamente 50 alumnos cada año) por lo que se debería reforzar el trabajo de difusión del mismo. En consecuencia, no se observa un impacto significativo en el número de alumnos que aprueban el curso de febrero-marzo.

A partir de 2010, se atiende a la necesidad de prolongación del curso introductorio que se extiende desde comienzos de febrero hasta el receso invernal. Esta nueva modalidad ofrece más contención a los ingresantes quienes no cambian de curso sino que el mismo se va adaptando según las instancias atravesadas. El curso está subdividido en tres instancias: la primera requiere la asistencia a 12 horas semanales de clase durante el mes de febrero, la segunda, 6 horas semanales durante marzo y la tercera, 6 horas semanales hasta julio. Cabe aclarar que los alumnos tienen la oportunidad de terminar su asistencia al curso con la aprobación de los exámenes escrito y oral en los momentos de transición entre una etapa y otra. El curso de ingreso así organizado incide favorablemente sobre los índices de deserción en la tercera etapa ya que se ha observado una deserción del 17%. Esta disminución también se debe a que las consecuencias por el incumplimiento del requisito de

asistencia a clases consisten en el impedimento de rendir exámenes finales de las materias dictadas en castellano.

Esta nueva modalidad también ofrece el acompañamiento de los alumnos que no alcanzan los objetivos en julio a través de un nuevo Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas, dictado entre agosto y noviembre.

Teniendo en cuenta todas las medidas adoptadas en los últimos años, los siguientes cuadros comparan el esquema de ingreso vigente hasta 2009 con el vigente desde 2010.

Instancia de ingreso 2009	Desarrollo	Carácter	Evaluación
Pre-ingreso virtual Edacta	Octubre y noviembre (8 semanas)	Optativo	Su aprobación no afecta el ingreso
Examen diagnóstico	Noviembre y Diciembre	Optativo	Su aprobación no afecta el ingreso
Curso Introdutorio	Febrero y marzo (4 semanas)	Obligatorio	Su aprobación permite ingreso a todas las materias
PEOE D1	Mayo a julio	Obligatorio para aspirantes con calificación entre 4 y 6 (aprox) en curso introductorio	Su aprobación permite ingreso a todas las materias a partir del segundo cuatrimestre
PEOE D2	Mayo a diciembre	Obligatorio para aspirantes con calificación menor a 4 (aprox.) en curso introductorio	Su aprobación permite ingreso a todas las materias a partir del primer cuatrimestre del año siguiente

Instancia de ingreso 2010-2011	Desarrollo	Carácter	Evaluación
Pre-ingreso virtual Edacta	Octubre y noviembre (8 semanas)	Optativo	Su aprobación no afecta el ingreso
Examen diagnóstico	Noviembre y Diciembre	Optativo	Su aprobación no afecta el ingreso
Curso Introdutorio	Febrero a julio	Obligatorio	Su aprobación en tres instancias determinadas permite ingreso a todas las materias
PEOE	agosto a noviembre	Obligatorio para aspirantes desaprobados en el curso introductorio	Su aprobación permite ingreso a todas las materias a partir del primer cuatrimestre del año siguiente

A través del análisis comparativo de las medidas que integran las políticas de ingreso llevadas a cabo por nuestra institución en diversos períodos de desarrollo, hemos podido observar cómo los cambios introducidos han atendido a diversos factores que intervienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua en el marco universitario.

Según Burton Clark (1998: 34), en las universidades, como organizaciones en aprendizaje, la autoevaluación y autorregulación conducen a ciclos de autosuperación. Este proceso tiene lugar en la FaHCE respecto de sus

políticas de ingreso, las cuales se han ido complejizando y articulando para dar respuesta, poco a poco, a ciertos problemas determinados.

Este ámbito reducido da testimonio del problema planteado por Altbach (2001: 45) para la educación superior en el tercer mundo, donde las proporciones de inclusión todavía son bajas, pero hay un “fuerte compromiso respecto de la expansión y el acceso”.

No está demás recalcar que no se trata de un proceso que ha llegado a destino, la supervivencia de la situación problemática indica que todavía hay camino por recorrer. El análisis comparativo que llevamos a cabo intenta constituir un nuevo paso hacia una reformulación de la política de ingreso vigente.

2. Antecedentes en el tratamiento del problema en otras universidades nacionales

En otras universidades nacionales también se requiere un examen en lengua extranjera para discriminar qué aspirantes están en condiciones de cursar las diversas carreras en inglés. El apoyo brindado a los aspirantes en la preparación para el examen varía en cada institución.

Así, podemos ponderar la situación de ingreso a la carrera en distintas universidades nacionales. Para ingresar a la carrera de Traductorado Público en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, el estudiante debe aprobar una instancia de evaluación que incluye una prueba de suficiencia escrita y oral de la lengua extranjera y escrita de lengua española,

las cuales requieren un perfecto dominio de la lengua extranjera y del castellano. La facultad organiza anualmente un curso de nivelación, abierto a todos los aspirantes, cuyo objetivo es su preparación para rendir el examen de ingreso a la carrera. Se puede asistir al curso mientras se realiza el Ciclo Básico Común de la UBA⁵.

La Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba propone un Ciclo de Nivelación para proveer a los aspirantes de las herramientas necesarias para acceder al cursado regular de las diferentes carreras. El ciclo incluye una evaluación parcial oral y escrita en la asignatura Lengua Extranjera, ambas partes de carácter eliminatorio y una evaluación parcial escrita en la asignatura Lengua Castellana. Al finalizar el ciclo de ocho semanas, la aprobación, ya sea por promoción o por examen final, es requisito para ingresar a las carreras de profesorado, licenciaturas y traductorados públicos que ofrece. Es necesario destacar que esta facultad ofrece un Pre-Ciclo de Nivelación, compuesto por el dictado de una materia en inglés y otra en castellano. Este curso no tiene instancias de evaluación y se desarrolla de manera presencial, con encuentros semanales entre septiembre y noviembre. Se espera que los aspirantes cuenten con un conocimiento sólido de la lengua extranjera antes de comenzar las carreras.⁶

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo implementa para los aspirantes un curso de ambientación, nivelación y confrontación. El mismo consta de dos etapas o módulos: uno general y otro

⁵ Según la página web de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Fecha de consulta: octubre de 2009. http://www.uba.ar/download/academicos/o_academica/carreras/tradpublico.pdf

⁶ Según la página web de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Fecha de consulta: octubre de 2009. <http://www.fl.unc.edu.ar/ingresantes/ingresantes.html>

específico. El curso general evalúa, en un examen final, Comprensión Lectora y Producción de Textos. El curso específico para las carreras en inglés se desarrolla en febrero y marzo. Incluye un examen escrito y oral cuyo objetivo es evaluar el conocimiento mínimo de los contenidos propios del nivel secundario, referidos a la gramática y estructura de la lengua inglesa⁷.

Este breve repaso por las propuestas de ingreso ofrecidas por tres instituciones universitarias nacionales nos permite tomar conciencia de la diversidad de modalidades con las se puede afrontar el problema del acceso al conocimiento universitario en el área del estudio de la lengua inglesa. A pesar de las diferencias en cuanto al apoyo brindado en la preparación, a la necesidad o no de aprobar cursos previos, al tipo de examen de ingreso, a la inclusión o no del fortalecimiento de la lengua castellana, entre otras, todos ellos buscan favorecer el acercamiento entre los estudiantes y la educación superior, teniendo en cuenta sus contextos particulares.

⁷Según la página web de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Fecha de consulta: octubre de 2009.
http://www.ffyl.uncu.edu.ar/?id_article=53&id_rubrique=2&id_sector=284

CAPITULO II: Fundamentación teórica del proyecto

El primer contacto de los estudiantes con la educación universitaria puede caracterizarse como un momento de grandes expectativas y, a la vez, de grandes incertidumbres provocadas por el comienzo de una nueva etapa en la vida de los jóvenes durante la que se encuentran con nuevos compañeros, nuevos docentes, nuevas instalaciones, y, en algunos casos, nuevos hogares en otras ciudades.

En esta sección nos proponemos caracterizar el recorrido que inician los estudiantes de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en lengua inglesa que se dictan en la FaHCE. Teniendo en cuenta las características específicas del trayecto, descrito en el apartado siguiente, intentaremos fundamentar las medidas de nuestro proyecto.

1. El desafío de alcanzar la afiliación institucional

1. 1. Los estudiantes: novatos, aprendices y miembros afiliados en la institución universitaria

Los ingresantes universitarios comienzan a desenvolverse en un nuevo ámbito educativo, desconocido hasta entonces, cuyas reglas van aprendiendo gradualmente, desde sus primeros pasos en la universidad al momento de la inscripción.

Coincidimos con Miriam Casco (2007: 2) en su definición de la situación del ingresante como la del tránsito de una cultura a otra que requiere del aprendizaje de *conocimientos implícitos*, a medida que los ingresantes transitan la vida universitaria. La información necesaria para atravesar el pasaje de una

cultura a otra no se le ofrece a los estudiantes en forma sistematizada, se va adquiriendo “en el camino” con la ayuda de quienes se “cruzan”: pares, docentes, no docentes, graduados.

Los ingresantes atraviesan un proceso de transición para el que el etnógrafo francés Alain Coulon (citado por Vélez, 2005: 7) estableció tres etapas: una de extrañamiento (caracterizada por la ruptura entre el mundo familiar de la educación secundaria abandonado y el mundo nuevo al cual ingresa con reglas diferentes), seguida por una de aprendizaje (caracterizada por la adaptación progresiva a las nuevas reglas) y finalmente la etapa de afiliación (caracterizada por el dominio de las nuevas reglas). A cada una de las etapas les corresponde una condición de estudiante, de quien se espera que progrese desde la de *novato* hasta la de *aprendiz* para convertirse más adelante en la de *miembro afiliado*. (Casco, 2007: 2)

La *etapa de extrañamiento* es especialmente palpable durante los meses de febrero y marzo mientras los ingresantes asisten al curso introductorio y demuestran en sus actos la perplejidad frente a diversos aspectos del mundo universitario desconocido. También expresan sus dudas en el aula, la cual parece ser el ámbito propicio porque representa el único lugar familiar por ser similar al espacio abandonado de la escuela secundaria. Las dudas planteadas, a veces, pueden estar referidas a cuestiones académicas tales como qué materias corresponden al primer año y otras veces también a cuestiones administrativas, por ejemplo, cómo inscribirse a cursar. Ante la falta de guía institucional, los alumnos recurren a los docentes del ingreso quienes son los únicos “conocidos”, es decir, los primeros con quienes han creado vínculos en el nuevo ámbito, a pesar de que reconocen que plantean

cuestiones ajenas al desarrollo de la clase y del curso introductorio. Vemos así que el novato busca el apoyo en espacios y figuras que puede asimilar a los de su cultura abandonada.

Especialmente durante la *segunda etapa* del proceso de afiliación los aprendices comienzan a buscar la información en otros ámbitos: aula, centro de estudiantes, pasillos, oficinas administrativas. Son los estudiantes mismos quienes deben unir los trozos de información, organizarla y sistematizarla para poder aprovecharla y resolver sus dudas. Aquí radica la mayor dificultad de los estudiantes, quienes en interacción con otros deben decidir, dentro de ciertos límites, acerca de su trayectoria estudiantil y cómo orientarla debido a que la autonomía es una característica distintiva de la vida universitaria. Si logran manejar la información en forma independiente es porque están transitando exitosamente la etapa de aprendizaje mencionada por Coulon durante la cual, a pesar de no poder resolver solos sus problemas, saben a quién recurrir para obtener ayuda. En el caso de las carreras en inglés, por ejemplo, luego de los primeros meses comprenden cuándo deben recurrir a la oficina de alumnos y cuándo al Departamento de Lenguas Modernas para resolver cuestiones administrativas y/o académicas, conocen a más docentes que pueden asesorarlos en la elección de materias optativas, o que pueden guiarlos en la búsqueda de material de estudio, por ejemplo.

Más fácilmente se logra el pasaje a la etapa de *afiliación institucional*, cuando los estudiantes ya de segundo o tercer año pueden resolver la mayoría de las cuestiones autónomamente: pueden decidir qué materias cursar considerando las consecuencias de la elección, qué finales rendir según el

calendario académico, distribuyendo las materias durante el transcurso de los años para evitar el vencimiento de la validez de las cursadas, entre otras.

1.2. La intervención para favorecer la afiliación institucional

Resulta más difícil el tránsito entre el momento de extrañamiento hacia el de aprendizaje ya que debe estar acompañado por el afianzamiento del ejercicio de la autonomía. En esta instancia se requiere más fuertemente de la intervención institucional con el fin de facilitar la sistematización de la información necesaria para avanzar en las cursadas y evitar así el abandono de las carreras por parte de quienes no logran ajustarse a esta nueva cultura.

Una manera de acompañarlos es a través de los cursos introductorios, nexos entre la educación secundaria y universitaria, ya que el contacto diario con los *mismos profesores* ayuda a que se sientan contenidos en el nuevo ámbito. El tratamiento explícito de cuestiones relativas al funcionamiento de la facultad debería tener lugar durante los primeros meses de contacto con la vida universitaria a fin de explicitar muchos de los conocimientos implícitos y brindar el andamiaje necesario para la futura afiliación institucional.

Hay que reconocer que la duración tradicional de un mes de los cursos introductorios para diversas carreras resulta insuficiente para lograr la afiliación, especialmente si tenemos en cuenta que es durante el primer año de cursada cuando se producen los índices más altos de abandono (Vestfrid, 2007).

Un curso introductorio con una duración mayor, que incluya el estudio de cuestiones que exceden lo exclusivamente académico, contribuye a estimular y fortalecer la construcción de lo que la bibliografía ha denominado “el oficio de ser estudiante universitario”. En otras palabras, el curso puede desempeñar un papel activo en el proceso de aprender e internalizar las pautas, los gestos y el

lenguaje común a los miembros, condiciones necesarias para adquirir un oficio (González Caviedes y Martínez, 2010: 25).

Necesariamente, afianzar este proceso dentro de la institución educativa repercute en toda la sociedad ya que es el foco de interés de políticas públicas dedicadas a atender la permanencia en la universidad y, por ende, la inclusión social. Estas políticas entienden que pueden utilizarse “las potencialidades de la educación superior como herramienta para introducir una cierta movilidad en la sociedad y favorecer además *la integración en la diversidad, la solidaridad y la cohesión social*” (Chiroleu, 2008: 19).

2. El desafío de alcanzar la afiliación intelectual

2.1. El aprendizaje de la lengua como condición para la adquisición del conocimiento universitario

Además de las nuevas reglas de la universidad, los estudiantes deben enfrentarse con un nuevo discurso, el académico, para el cual muchas veces no se encuentran lo suficientemente preparados al salir de la escuela secundaria. Existe una brecha entre el estudiante secundario y el universitario, capaz de comprender y producir textos académicos, por lo que es necesario acompañarlos también en ese proceso de “afiliación intelectual” (Casco, 2007: 2) estimulando el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva y producción oral y escrita.

En el caso de los ingresantes a las carreras en lengua inglesa, la tarea de intentar dominar el discurso académico es doblemente difícil ya que las habilidades deben alcanzarse tanto en la lengua materna como en la

extranjera, debido a que más de la mitad de las asignaturas se dictan en lengua inglesa. Es necesario destacar que la diferencia entre el nivel lingüístico real de la mayoría de los ingresantes y el esperado por la institución académica, es decir, el requerido para la adquisición de conocimientos disciplinares, es muy grande en el idioma extranjero. Es así cómo la lengua se transforma en un obstáculo más que los ingresantes deben sortear para comenzar su vida universitaria.

Durante el curso introductorio en especial, la lengua se constituye en objeto de estudio debido a que más adelante se transformará en el medio a través del cual los estudiantes adquirirán el conocimiento académico. Ahora bien, cabe preguntarse en qué consiste el proceso de aprendizaje de una lengua. El mismo no implica el mero conocimiento acerca del vocabulario y la gramática (Bygate, 1987: 3) sino el desarrollo de *habilidades* que requieren del uso de la lengua durante un período de tiempo prolongado además de la dedicación al estudio.

Las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla son difíciles de incorporar rápidamente ya que requieren de imitación y práctica además de la comprensión y memorización de reglas (Bygate, 1987: 4). En otras palabras, para facilitar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, se necesita de un momento de aprendizaje, en el cual se le puede brindar explícitamente las estrategias para dominar cada habilidad, es decir, los procedimientos mentales y comunicativos que ponen en práctica los alumnos para aprender y usar la lengua (Nunam, 1999: 171). Esta etapa es seguida por una de práctica, durante la cual se les brindan actividades y problemas a resolver para lograr mayor eficacia y confianza a través del entrenamiento de las estrategias hasta que

finalmente se alcanza el dominio de las habilidades y los hablantes están en condiciones de lograr la producción de los diversos ítems lingüísticos en las situaciones comunicativas. Es importante comprender que la producción de la lengua implica la construcción de textos orales o escritos que demuestran la posibilidad de uso de la lengua adecuado a un contexto particular. Tal como señala David Crystal (2002: 290), los hablantes de una lengua además deben tomar conciencia de un gran número de situaciones en las que el inglés se usa de manera distintiva y predecible, y de las posibilidades que tienen para iniciar o responder a los usos creativos de la lengua. De esta manera, la lengua es concebida como un discurso, los alumnos deben aprender también las características sociolingüísticas y estilísticas de los textos según la situación, por lo que el proceso de aprendizaje no puede acelerarse, debe respetar los tiempos de maduración del uso de la lengua nueva.

A la necesidad de contemplar la duración del proceso de adquisición de la lengua para que se acerquen al cumplimiento de los objetivos, se suma la de considerar la diversidad del alumnado, la cual está creada por diversos factores tales como la personalidad, los aspectos afectivos y emocionales, la motivación, las aptitudes, las habilidades motrices y sociales, los estilos de aprendizaje, las necesidades personales y los conocimientos previos, entre otros. En el desempeño de los estudiantes durante el curso introductorio, incide fundamentalmente la diversidad en las trayectorias educativas previas, tanto escolares como de aprendizaje de la lengua. Si bien es cierto que un porcentaje de estudiantes está en condiciones de aprobar los exámenes de ingreso, no podemos dejar de mencionar que la mayoría no aprueba los exámenes de diagnóstico. Tampoco todos los estudiantes responden de la

misma manera durante las clases, las trayectorias previas influyen en la adquisición de estrategias, lo que requiere estudiar las necesidades específicas de los diversos alumnos para poder satisfacerlas y proveer a cada grupo de alumnos las herramientas que les resulten útiles.

Es necesario que el proceso de aprendizaje esté avanzado para que todos los estudiantes, cuyas habilidades comunicativas son entrenadas durante el ingreso a la universidad, puedan utilizar la lengua como medio de adquisición de los conocimientos universitarios específicos de cada disciplina. Sólo cuando el nivel de lengua inglesa esté avanzado, podrán comprender los textos de las asignaturas dictadas en inglés.

2.2. La intervención para alcanzar la afiliación intelectual

Teniendo en cuenta la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera resulta innegable la necesidad de que este se desarrolle durante un largo período de tiempo, que se convierte en una condición para favorecer el acceso real al conocimiento, el cual debe acompañar el acceso formal a la institución universitaria ya que éste último no es garantía de aquél (Chiroleu, 1998: 5).

Durante el mes de duración tradicional de los cursos se observan grandes avances en estudiantes que comienzan a implementar las estrategias necesarias para entrenar sus habilidades comunicativas mientras que otros recién en los últimos días comienzan a desarrollar sus habilidades ya que requieren de más tiempo. Lamentablemente, este proceso de mejora, ya sea amplia o reducida, se ve interrumpido por la finalización del curso a mediados de marzo y los alumnos deben esperar varios meses hasta tener una nueva oportunidad de rendir los exámenes.

También es necesario brindar un curso introductorio que atienda a los alumnos según sus niveles de desempeño lingüístico para que, hacia la finalización del curso, todos se encuentren en condiciones similares al enfrentar las primeras asignaturas en inglés. Teniendo en cuenta que la diversidad lingüística, que caracteriza las comisiones actuales, en ocasiones, socava una comunicación exitosa entre docentes y alumnos, debería considerarse la formación de grupos de estudiantes con necesidades similares en la adquisición de la lengua. El intento de formar grupos más homogéneos facilitará la tarea docente día a día en el diseño de tareas que puedan ser resueltas por la mayoría de los estudiantes que comparten un nivel de competencia comunicativa y permitirá incluir a más alumnos en la ejecución de tareas que planteen un desafío acorde a las posibilidades de resolución del alumnado. Cabe aclarar que la formación de estos grupos no eliminaría completamente la diversidad del aula. Tal como señalan Rebeca Anijovich y otros (2005: 24) “nunca será posible crear un agrupamiento completamente homogéneo”, ya que las características individuales que entran en juego durante los procesos de aprendizaje superan la cantidad de posibles criterios para formar agrupamientos. Sin embargo, creemos que la formación de grupos más homogéneos en cuanto a nivel de lengua extranjera facilitaría el proceso de la adquisición.

Por tal motivo, creemos en los beneficios que les brindaría a los estudiantes de primer año, en compañía de ingresantes con necesidades similares, permanecer más tiempo en el curso introductorio, ámbito donde encuentran la necesaria contención intelectual además de la institucional. De esta manera,

pueden afianzar sus habilidades de recepción (escucha y lectura comprensiva) producción (habla y escritura). La extensión de la duración del curso introductorio junto con la atención a las necesidades específicas, se convertirían en una poderosa herramienta para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos de pasaje a la nueva cultura universitaria. El contacto frecuente con los docentes y la lengua que caracteriza esta etapa introductoria, de ser prolongada durante varios meses, facilitará el proceso necesario para la afiliación intelectual.

En consecuencia, proponemos trabajar para favorecer la inclusión social, que reconoce la diversidad para revalorizarla y brindar “atención al conjunto de demandantes según sus necesidades” (Chiroleu, 2009: 20). Al acompañar a los ingresantes durante un tiempo más prolongado, intentamos combatir el proceso de “inclusión excluyente” en términos de Ana María Ezcurra (Lorca, 2012), causado por la alta deserción que trae aparejada la masificación de los estudios universitarios. A través de nuestra propuesta, la institución asumiría la responsabilidad de acompañar a los más desfavorecidos en el tramo crítico de pasaje que constituye el primer año de vida universitaria.

CAPITULO III: El proyecto, su evaluación y cronograma de trabajo

La intervención

Antes de continuar con el desarrollo de nuestra propuesta, creemos oportuno reflexionar brevemente sobre su naturaleza. Como señala el título del trabajo se trata de un proyecto de intervención, el cual supone que nos posicionemos entre dos situaciones, las instituidas y las instituyentes, en términos de Eduardo Remedí (2004: 2). Es decir, debemos trabajar a partir del contexto de ingreso actual, que condiciona las prácticas educativas vigentes, para proponer cambios en gestación, procesos que se transformarán en nuevas prácticas.

Tal como señala Sandra Nicastro (2006: 8), la intervención es entendida como “un espacio, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano.” El cuestionamiento a las formas existentes, a las formas de hacer relacionadas con la cultura institucional, no pretende ser una intromisión, sino un método que invite a visitar y repensar nuestro contexto para mediar y cooperar en la búsqueda de alternativas que, en el caso del ingreso universitario, sean más inclusivas.

Por tanto, luego de analizar el contexto educativo del acceso a la educación superior en el área de inglés, las características del alumnado y las medidas que se han tomado en los últimos años, y en vista a las demandas de procesos de cambio derivadas de la cantidad de alumnos que no pueden iniciar las cursadas completas de primer año, nos proponemos intervenir a través del proyecto que describimos a continuación.

Descripción general del proyecto

El estudio de los antecedentes sobre el ingreso a las carreras de grado en diversas universidades nacionales así como la atención especial prestada a la situación específica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación nos han llevado a desarrollar un sistema de ingreso alternativo, el cual, como ya mencionamos, está orientado a incluir a un mayor número de aspirantes en la cursada de *todas* las materias de las carreras en inglés de la UNLP a partir de la mejor articulación de las diversas instancias.

Un requisito para lograr la mencionada buena articulación entre todas ellas es la creación de una *cátedra de ingreso*⁸ que proporciona más estabilidad al trabajo docente y permite que los mismos profesores participen de las distintas instancias de un mismo proyecto, logrando mayor coherencia en el trabajo propuesto a los aspirantes. La creación de una cátedra facilita la producción, profundización y circulación de los conocimientos docentes relativos a las cuestiones de ingreso y del nivel de lengua que es necesario impulsar en los aspirantes. Fundamentalmente, la creación de una cátedra jerarquiza la labor docente y favorece que los profesores que estén mejor preparados participen del curso introductorio, ya que como señala Ezcurra, es al primer año al que las instituciones deben dar “alta prioridad” y realzar “el desarrollo de esfuerzos activos para ayudar a los estudiantes en la transición” (2005).

Además, se puede permitir la incorporación de los estudiantes avanzados de las carreras para colaborar en el dictado de una selección de temas de clase. Los estudiantes avanzados pueden asistir a los aspirantes no sólo en el

⁸ Los beneficios de la existencia de una cátedra de ingreso han sido destacados por la anterior coordinadora del ingreso, Prof. Laura M. Rodríguez.

proceso de enseñanza-aprendizaje sino también en el de afiliación institucional, por la empatía que pueden experimentar. También, pueden enriquecerse con la posibilidad laboral, ya que consideramos que su participación en la cátedra debe ser apoyada por los ayudantes diplomados a cargo de las comisiones. En otras palabras, el trabajo de los estudiantes avanzados debe ser considerado una práctica profesionalizante, que los ayude en su futuro desempeño fuera de la institución universitaria, ya que ellos mismos deben reflexionar sobre su práctica a partir de las observaciones y devoluciones que hagan los diplomados que trabajan junto a ellos. De esta manera, los esfuerzos para mejorar las condiciones de dictado del curso no se sólo concentran en los ingresantes sino también en quienes los acompañan y guían.

Nuestra propuesta de intervención atiende, además de a los alumnos, a los docentes de los cursos introductorios (ayudantes diplomados y ayudantes alumnos) apoyándolos en el desarrollo y mejora de sus prácticas educativas debido a que son ellos quienes estarán en contacto directo con los alumnos.

En los apartados siguientes, describimos y analizamos los elementos propuestos que componen el diseño de un curso introductorio destinado a favorecer la afiliación institucional e intelectual de los alumnos.

1. Examen diagnóstico y curso de pre-ingreso virtual

Proponemos entonces un nuevo sistema de ingreso que está organizado a partir de un *examen diagnóstico* que divida a los estudiantes en dos grupos según su nivel de dominio del idioma. La división de los alumnos en dos grupos con dificultades similares favorece la atención a las necesidades específicas de

cada nivel. El desarrollo del curso para cada uno de los niveles tiene una duración y contenidos mínimos diferentes aunque se mantiene el mismo objetivo de alcanzar el nivel intermedio superior de dominio de la lengua al momento de la finalización del curso.

Para facilitar el estudio de todos los aspirantes en vistas del examen diagnóstico, creemos necesario mantener la implementación del *curso de pre-ingreso virtual*, aunque de manera diferente a su desarrollo actual. Teniendo el propósito de este curso, es imprescindible que la coherencia entre éste y el examen diagnóstico sea fortalecida por la participación de los mismos docentes. Otra de las funciones de este curso es favorecer la creación de vínculos entre estudiantes y docentes y de los primeros entre sí y aliviar la tensión naturalmente generada por el inicio de una nueva etapa y la incertidumbre que despierta el futuro universitario.

Resulta conveniente que *todos* los interesados conozcan esta instancia de preparación. Entre 2008 y 2011 el número de inscritos ronda los cincuenta, un porcentaje muy reducido de la totalidad de ingresantes anuales. Por tanto, consideramos necesario mejorar el método de difusión. Lo más efectivo es brindar la información al momento de la inscripción a la carrera. Como consecuencia de esta fecha de difusión tardía, el curso debe dictarse entre las últimas semanas de diciembre y la primera de febrero, y así su desarrollo es inmediatamente anterior a la fecha del examen.

Cabe destacar que el proceso de preparación para el examen diagnóstico puede, en muchos casos, necesitar de más de un mes y medio, por lo que proponemos comenzar la difusión del sistema de ingreso y sus objetivos a comienzos de cada ciclo lectivo entre los profesores del área Lengua

Extranjera en escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de La Plata y de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, al menos en las pertenecientes a la Región Educativa 1.⁹

A través del Programa de Educación Plurilingüe de la DGCyE, que convoca regularmente a todos los profesores del área de la provincia para brindar capacitaciones y establecer vínculos entre los docentes, se pueden dar a conocer los objetivos, los contenidos y la modalidad de trabajo durante el ingreso en una de las reuniones para los profesores de enseñanza media.

Asimismo, sería conveniente insistir en la difusión del sistema introductorio entre las nuevas escuelas con orientación en lenguas extranjeras, donde se concibe a la formación plurilingüe como un “derecho para los jóvenes de la provincia de Buenos Aires quienes consolidarán el inglés”¹⁰ e incorporarán otras lenguas desde cuarto año. Puede citarse a los profesores de los últimos años a un encuentro con los coordinadores (profesor adjunto y jefe de trabajos prácticos (JTP)) del curso introductorio donde compartan los contenidos a desarrollar durante el ingreso universitario, así los profesores de nivel medio pueden estimular a los alumnos con inclinaciones a profundizar el estudio de la lengua en el nivel educativo superior. La articulación con la enseñanza media colabora favorablemente en el tránsito de los alumnos hacia la universidad. .

A través de la difusión temprana del sistema de ingreso y la implementación del curso de pre-ingreso para todos los aspirantes, creemos que muchos más

9 La región incluye los distritos de Berisso, C. Tránsito, Ensenada, La Plata, Magdalena y Punta Indio.

¹⁰ Según el Diseño Curricular del Ciclo Superior Orientado (página 15), publicado en la web: http://www.jurecmardelplata.org.ar/5to%20dis%20curri%202011/marcos_generales_de_la_escuela_secundaria_orientada.pdf. Fecha de la consulta: marzo de 2012.

ingresantes podrán familiarizarse con el nivel de lengua requerido y el tipo de tareas que deberán realizar durante el examen diagnóstico.

La finalidad del examen no es expulsar aspirantes del sistema universitario. Por el contrario, se busca el diagnóstico del nivel de lengua de los ingresantes para poder atender sus necesidades específicas. Luego de la implementación del examen, los alumnos se agrupan según sus calificaciones en comisiones de 35 alumnos para comenzar un curso de ingreso trimestral o anual.

Los alumnos que obtienen una calificación de 8, 9 ó 10 quedan eximidos de la obligatoriedad de asistencia al curso introductorio trimestral, aunque deben cumplir con el requisito de rendir los exámenes parciales pautados para todos los alumnos de este curso.

2. *Curso trimestral*

El *curso trimestral* está especialmente dirigido a los alumnos que obtienen una calificación entre 5 y 7 ya que su finalidad es la revisión de los conocimientos lingüísticos y la práctica de las diversas habilidades comunicativas para un nivel de inglés intermedio superior. Se desarrolla entre mediados de febrero y fines de abril. A pesar de que la fecha de finalización retrasa el comienzo del dictado de las materias anuales en inglés, este curso tiene la ventaja de permitir a más estudiantes alcanzar los objetivos ya que muchos alumnos necesitan más de un mes para incorporar los conocimientos adquiridos y fortalecer sus habilidades. El curso introductorio vigente hasta 2009, que finaliza a comienzos de marzo frustra a muchos estudiantes que están encaminándose y adaptando sus conocimientos y estrategias comunicativas a las expectativas de logro del curso introductorio. La ventaja

más importante de este curso trimestral es la incorporación a tiempo a todas las materias en inglés a aquellos estudiantes que en el sistema del curso introductorio seguido por el curso PEOE D1 deben esperar hasta el segundo cuatrimestre para comenzar una sola cursada, la de Gramática Inglesa I.

El trabajo durante este curso es intensivo ya que requiere de la asistencia a clase cuatro días a la semana. Comprende la revisión de estructuras gramaticales complejas, adecuadas para el dominio intermedio superior de la lengua, además de un taller de escritura que permita el estudio de características distintivas de los géneros discursivos y favorezca la producción escrita de los alumnos en lengua extranjera, y el entrenamiento en la lectura comprensiva de textos auténticos en inglés. El curso intenta brindar una oportunidad de revisión y práctica para las evaluaciones escritas y orales que determinan la incorporación a las materias en inglés de primer año.

3. Curso anual

El curso introductorio anual está diseñado para los alumnos que poseen un nivel de lengua intermedio o inferior, es decir, aquellos que obtienen una calificación inferior a 5 en el examen diagnóstico. Los destinatarios requieren un trabajo intenso, sostenido en el tiempo, cuyos frutos puedan verse a largo plazo debido al requisito de desarrollar y fortalecer varios aspectos de su competencia lingüística.

La necesidad de un curso exclusivo para alumnos con bajo rendimiento resulta del hecho de que muchos de los ingresantes del sistema vigente no pueden siquiera comprender las instrucciones de los profesores durante las primeras clases y entregan en blanco o están ausentes en los primeros

parciales. Sienten una gran frustración ya que su competencia comunicativa les impide participar de las actividades propuestas por lo que muchos de ellos abandonan la carrera durante la primera semana y otros sólo asiste para no perder la oportunidad de participar del curso anual donde creen que tienen más posibilidades de aprobar.

Teniendo en cuenta las características de los destinatarios, este curso anual brinda el apoyo necesario para permitir una evolución más fluida desde su nivel de lengua intermedio hacia el intermedio superior a partir de la selección de material bibliográfico que puedan comprender y aprovechar desde el comienzo del curso para progresar ya que lo que necesitan es aprender nuevas estructuras gramaticales, enriquecer su vocabulario, desarrollar sus habilidades de escritura en lugar de revisarlas.

Con el objetivo de facilitar la comprensión de las instancias propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el ingreso a las carreras en lengua inglesa, brindamos el siguiente cuadro:

Instancia de ingreso	Desarrollo	Carácter	Evaluación
Pre-ingreso virtual Edacta	Diciembre y enero (6 semanas)	Optativo	Su aprobación no afecta el ingreso
Examen diagnóstico	Febrero	Obligatorio	Su resultado determina a qué curso asisten los alumnos
Curso Introductorio trimestral	Febrero a abril (diez semanas)	Obligatorio	Su aprobación permite ingreso a todas las materias
Curso	Febrero a	Obligatorio	Su aprobación permite

Introducción anual	noviembre		ingreso a todas las materias a partir del año siguiente
-----------------------	-----------	--	--

4. Taller de lectura y escritura en castellano

Debido a la necesidad de guiar a los estudiantes en su proceso de afiliación intelectual, mencionada en la fundamentación teórica del proyecto, creemos que el desarrollo de la lengua inglesa debe estar acompañado por el fortalecimiento de la lengua materna debido a que muchas de las asignaturas de la carrera son dictadas en castellano, en particular durante los primeros dos años de cursada. Por tal motivo, proponemos el dictado semanal de un taller de lectura y escritura para familiarizar a los ingresantes con el discurso académico en español y lograr afianzar la producción de la lengua escrita.

Este taller brinda el punto de partida de una *alfabetización académica* definida por Paula Carlino (2005: 13) como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas”. Proponemos la lectura de textos literarios y lingüísticos, ya que estas disciplinas dominan los primeros años de cursada. La alfabetización académica no es concebida como “un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias” (Carlino, 2005: 15).

Entendemos el objetivo de este taller como la inserción de los ingresantes en las prácticas discursivas propias de la carrera. El esfuerzo por favorecer las prácticas de lectura y escritura debe ser continuado por cada materia ya que si no el taller propuesto resultaría insuficiente. Leer y escribir son indispensables para la adquisición de los contenidos, acompañan el proceso de aprendizaje de las disciplinas.

Compartimos la concepción de la lectura esbozada por Carlino (2005: 68) como “un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste”. A través del uso de una herramienta como las guías de lectura se alienta el pasaje, a largo plazo, hacia una lectura independiente que ponga en juego las estrategias necesarias para interpretar los textos académicos.

Si aceptamos que aprender no sólo implica la adquisición de un sistema conceptual sino también de las prácticas discursivas características de las disciplinas estudiadas (Carlino, 2005: 25), debemos también alentar la práctica de la escritura en castellano a través de este taller. La atención puesta a la escritura, en estrecha vinculación con el análisis del propio saber, es un factor que incide favorablemente en el proceso que atraviesan los estudiantes de acceso a la comunidad académica.

5. Ciclo de charlas

Además, durante el mes de febrero, los alumnos deben asistir a un ciclo de charlas obligatorio sobre el funcionamiento de la facultad y la universidad con el objetivo de que estén familiarizados con diversos aspectos de la vida universitaria, que se van adquiriendo de manera implícita mientras atraviesan los primeros años.

Los temas incluidos intentan hacer explícito aspectos tan diversos como una introducción al Estatuto de la UNLP, el conocimiento de las instalaciones, el funcionamiento de la biblioteca, la realización de los trámites más frecuentes, el régimen de cursadas y exámenes finales, el plan de estudios y el futuro

desempeño laboral, las funciones del centro de estudiantes, el gobierno de la UNLP y la FaHCE.

Entre los oradores invitados se encuentran profesores de las asignaturas de primer año, alumnos avanzados de la carrera y pertenecientes al centro de estudiantes, personal no docente (por ejemplo: biblioteca, departamento de Alumnos) y personal del departamento de Lenguas Modernas, quienes son seleccionados según el contenido de la charla.

De esta manera, se facilita el proceso de aprendizaje de las nuevas reglas universitarias al hacerlas explícitas en un intento de disminuir el abandono de quienes presentan dificultades para adaptarse a la nueva cultura.

A través de la implementación del presente proyecto, los aspirantes podrán encontrarse con un curso introductorio prolongado en el tiempo, diseñado para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para alcanzar, luego de tres o diez meses según corresponda, la competencia comunicativa en inglés correspondiente a un nivel intermedio superior. A lo largo de sus primeros meses de contacto con la universidad, tendrán el apoyo para lograr la afiliación intelectual, con el curso en inglés y el taller en castellano, además de la afiliación institucional, gracias al ciclo de charlas sobre la vida universitaria.

A modo de resumen, el cuadro de la página siguiente reúne todas las instancias de nuestro proyecto de ingreso.

Instancias de ingreso propuestas	Desarrollo	Carácter	Evaluación
Pre-ingreso virtual Edacta	Diciembre y enero (6 semanas)	Optativo	Su aprobación no afecta el ingreso
Examen diagnóstico	Febrero	Obligatorio	Su resultado determina que curso tomar
Curso introductorio trimestral	Febrero a abril (diez semanas: 4 días por semana)	Obligatorio	Su aprobación permite ingreso a todas las materias
Curso introductorio anual	Febrero a julio (4 días por semana) y agosto a noviembre (dos días por semana)	Obligatorio	Su aprobación permite ingreso a todas las materias a partir del año siguiente
Taller de escritura en español	Febrero a abril (un día por semana)	Obligatorio	Su aprobación no afecta el ingreso
Ciclo de charlas: vida universitaria	Febrero-marzo	Obligatorio	No contiene instancia de evaluación

Evaluación del proyecto

Como hemos visto, nuestra propuesta introduce nuevas normas y prácticas, por tanto es una instancia de innovación según la caracterización de Sonia Araujo. Como tal, requiere ser promovida, entre otras condiciones, a través de “la puesta en marcha de un proceso de evaluación encaminado a detectar avances y retrocesos que orienten su marcha” (Araujo, s/d: 115). En palabras nuestras, para que esta propuesta de ingreso dé los frutos esperados, resulta imprescindible diseñar instrumentos de evaluación de las diversas instancias del curso que den cuenta minuciosa de la implementación del proyecto.

Teniendo en cuenta que “la evaluación es una instancia de aprendizaje más que de control” (Nirenberg y otros, 2000: 91), nos interesa lograr un riguroso estudio y análisis de la situación para conocer el funcionamiento de la innovación propuesta y en consecuencia, adaptar y/o profundizar nuestras prácticas según los juicios valorativos alcanzados durante y luego del proceso de evaluación. Es necesario remarcar el compromiso directo de la evaluación con la modificación de la práctica (Araujo, s/d: 121).

Alexandre Astin (1994: 34) también asocia la evaluación al aprendizaje al explicar que puede ser usada para desarrollar el talento ya que, por un lado, cuando los actores involucrados están al tanto del desarrollo de un proceso evaluativo mejoran sus participación, y por otro, se benefician con la retroalimentación de las evaluaciones. Es este último modo del uso de la evaluación el que nos interesa particularmente ya que coincidimos en la capacidad que tiene la información brindada de incidir favorablemente sobre nuestras decisiones y actos, ambos encaminados hacia la obtención de

mejores resultados, en este caso, el incremento de los aspirantes de que puedan cursar la totalidad de las materias de primer año.

A continuación, analizaremos las técnicas de recolección de información que consideramos más adecuadas para la evaluación de las prácticas docentes y del desarrollo del currículum propuesto durante el curso introductorio. Coincidimos con Nirenberg y otros (2000: 86) en la necesidad de integrar los enfoques cuantitativos y cualitativos para dedicarnos a estudiar los resultados pero también comprender los procesos. Nuestro diseño evaluativo comprende la implementación de la observación de clases, la elaboración de portfolios docentes, la entrevista y el taller con los docentes, la encuesta a los alumnos, el estudio de documentos (registros de asistencia y notas de evaluaciones) para analizar las prácticas de nuestra propuesta. Nuestra intención de utilizar diferentes técnicas y fuentes de información para evaluar los mismos aspectos de la realidad está orientada hacia asegurar el rigor y corregir la subjetividad a través de la triangulación (Nirenberg y otros, 2000: 95). A través de la pluralidad metodológica y diversidad de puntos de vista en la recolección de información sobre el ingreso buscamos alcanzar juicios de valor válidos y confiables.

1. La observación

Consideramos imprescindible la observación directa de la puesta en práctica del proyecto. Por tanto, el evaluador, en este caso el profesor adjunto y/o el JTP del curso, deberá asistir a algunas clases para determinar cómo se está desarrollando el currículum en las distintas comisiones. No se trata de poner a prueba a los docentes a cargo de las clases sino de observar las

estrategias utilizadas para desarrollar la competencia lingüística, las reacciones espontáneas de los alumnos frente a las actividades planteadas, los recursos que utilizan los estudiantes para resolver los problemas planteados, entre otros aspectos de la realidad.

Para facilitar esta actividad y obtener la mayor cantidad posible de información, el profesor adjunto puede elaborar previamente una guía orientadora que contenga los fenómenos más relevantes a tener en cuenta aunque también debe permitir el estudio de datos particulares no previstos.

2. Los portfolios docentes

Según Giselle Martin-Kniep, uno de los contextos apropiados para la utilización de los portfolios profesionales es el proceso de evaluación (2001: 12). Valoramos la elaboración de portfolios por parte de los docentes ya que los convierte en profesionales críticos y reflexivos porque tanto su escritura como su relectura favorecen el estudio de las prácticas educativas y los impulsan a mejorar permanentemente.

Dentro del proceso formal evaluativo, consideramos la propuesta de elaborar un portfolio flexible por parte de todos los profesores en lengua inglesa que dicten el curso trimestral y anual. En ellos, pueden volcar la información más saliente que obtienen desde su rol de responsables del desarrollo curricular. Son ellos quienes tienen acceso diario al conocimiento referente a los aciertos y dificultades de las diversas tareas propuestas, a las reacciones de los estudiantes frente a la bibliografía trabajada, a la manera en que inciden las actividades planificadas en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Gracias a la elaboración de portfolios, los docentes se

convierten también en evaluadores, además de actores del curso introductorio. De esta manera, se puede compartir el conocimiento adquirido con el profesor adjunto, JTP y con los pares, quienes pueden brindar aportes favorables sobre las prácticas a través del trabajo cooperativo.

Cabe recalcar la necesidad de otorgar libertad a los docentes en los elementos que pueden incluir en el portfolio para que la tarea no se convierta en una carga o requisito a completar cada clase a la ligera y sin reflexión, ya que así perdería el sentido. Entre los elementos posibles para generar la reflexión de los docentes se encuentran: las planificaciones de clases, las narraciones del desarrollo de algún momento de la clase, las muestras de algún trabajo de los estudiantes, las descripciones de alumnos. Desde nuestro diseño evaluativo, confiamos en la capacidad del docente a cargo para seleccionar los elementos de su preferencia.

3. *La entrevista*

Reservamos la entrevista individual para los docentes que participan de las instancias dictadas en castellano del curso introductorio (es decir, los encargados del taller de lectura y escritura y de las charlas sobre el funcionamiento institucional) ya que su número es más reducido. El profesor adjunto del curso puede desarrollar una entrevista semiestructurada por una guía de los temas a tratar, a la vez permitiendo la libertad del entrevistador para incluir más preguntas y del entrevistado para explayarse sobre los temas de interés.

Con respecto a las entrevistas con los docentes a cargo del taller de lectura y escritura sería conveniente abordar temas relacionados con el currículo y el

desarrollo del mismo, la participación de los alumnos durante la clase, la demostración de interés o falta del mismo en las tareas propuestas, además del rendimiento de los mismos.

Los invitados a dictar charlas sobre el funcionamiento institucional pueden brindar información sobre las reacciones de los estudiantes frente al conocimiento adquirido (sorpresa, interés, aburrimiento, etc.) y la utilidad que consideran que tiene.

4. El taller

Proponemos el espacio físico y simbólico del taller para la interacción de los docentes en lengua inglesa de las distintas comisiones de ambos niveles. Teniendo en cuenta la gran cantidad de docentes en lengua inglesa que participan, consideramos que el desarrollo del taller tiene la doble ventaja de la brevedad en el tiempo (comparado con entrevistas individuales) y la profundización en el tratamiento de los elementos a evaluar. Creemos en la capacidad de esta técnica que permite, a partir de la autoevaluación realizada por cada uno de los actores, promover la reflexión y el debate entre pares y superiores (ya que también profesor adjunto, JTP y autoridades de la institución podrían participar del mismo). El taller está orientado a la obtención de juicios de valor fundamentados sobre el desarrollo del currículum, las problemáticas estudiantiles y las maneras de superarlas, los cuales incidirán inmediatamente sobre la práctica.

A través del debate y la búsqueda conjunta y cooperativa de soluciones, con el aporte de diversos puntos de vista, se puede tratar los temas de interés con gran profundidad y detenimiento.

5. El cuestionario

Otro de los actores que puede convertirse en evaluador es el alumnado a través de la implementación de un cuestionario breve diseñado para escuchar la voz de los destinatarios del proyecto. El mismo podría encontrarse en algún espacio virtual del curso introductorio (blog, wiki o campo virtual de la FaHCE) donde los alumnos del curso trimestral y anual puedan acceder en dos oportunidades (al promediar y al finalizar cada uno) y emitir sus opiniones sobre el contenido, el desarrollo de las clases y las evaluaciones escritas y orales.

Teniendo en cuenta la gran cantidad de ingresantes, es necesario detenerse en el diseño cuidadoso del cuestionario con respuestas múltiples que permita que la información recogida sea procesada y analizada. A pesar de que la evaluación de los alumnos pueda, en ocasiones, generar incomodidad entre los docentes, es necesario implementarlo como un medio más de obtención de información. Coincidimos con Felipe Martínez Rizo (1998: 7), en su apelación a la prudencia en la utilización de los alumnos como fuente de información que debe ser combinada con otras, como lo haremos durante la evaluación del sistema de ingreso propuesto.

6. El análisis de datos y documentos escritos

El estudio de los documentos es llevado a cabo por el profesor adjunto y el JTP. Varía según la naturaleza del documento a analizar. En este contexto, creemos necesario estudiar tanto datos escritos cuantitativos (registros de asistencia, listas de resultados de evaluaciones) como cualitativos (exámenes escritos y grabaciones o transcripciones de exámenes orales).

Durante el desarrollo del curso introductorio propuesto, resulta conveniente prestar atención al registro de asistencia de los alumnos para controlar su permanencia en el sistema universitario ya que es durante el primer año de vida universitaria cuando se producen la mayoría de los abandonos. En especial, es necesario prestar más atención a los registros de las comisiones del curso anual, el cual comprende a los alumnos con menor dominio de la lengua inglesa, y por tanto, más propensos a la deserción ya que la lengua puede actuar como un obstáculo mayor que deben sortear. El estudio de los registros ayuda a determinar los factores que influyen en la decisión de continuar o abandonar el curso ya que se pueden inferir a partir del análisis del contexto del momento determinado.

Otro de los documentos cuantitativos de suma importancia son las listas con los resultados de las evaluaciones escritas y orales, que se lleva a cabo con cada evaluación. El análisis de los exámenes diagnósticos determina la clasificación de los alumnos en los dos grandes grupos según su dominio del idioma y determina la cantidad de docentes necesarios para cada curso.

El análisis de los resultados de las evaluaciones posteriores es necesario para determinar si los ingresantes están avanzando en el desarrollo de su competencia comunicativa (si cada vez aumenta el porcentaje de evaluaciones aprobadas) o el proceso se encuentra estancado. También, estudiar estos datos nos ayuda a determinar en qué tipo de habilidades es necesario hacer hincapié. Por ejemplo, si el porcentaje de evaluaciones escritas aprobadas es menor que el de las orales, será necesario reforzar las habilidades de lectura y escritura. De esta manera, se puede ir adaptando el currículo según las necesidades de los alumnos.

El análisis de los resultados de las evaluaciones se complementa con el estudio detallado y minucioso de una cantidad limitada de evaluaciones escritas y de transcripciones de las evaluaciones orales seleccionadas al azar. Así, el análisis los datos cuantitativos es combinado con los cualitativos que permiten profundizar el estudio de las necesidades de aprendizaje de los ingresantes. La flexibilidad curricular permite la retroalimentación a partir de la evaluación ya que se pueden seleccionar nuevas actividades y tareas luego de observar las dificultades más comunes o reiteradas.

El resultado de las evaluaciones finales de cada uno de los cursos es un indicador fundamental del éxito o no de la implementación del nuevo sistema de ingreso. El porcentaje de ingresantes que consiga aprobar el curso introductorio, tanto en su instancia trimestral como anual, se convierte en la medida más tangible del resultado del proceso de innovación del ingreso a las carreras universitarias. Se trata de un dato objetivo decisivo para la organización de futuros sistemas de ingreso que pueden reforzar o refutar los lineamientos generales del proyecto.

Como hemos visto en esta sección, nuestra propuesta de evaluación está orientada a la obtención de juicios de valor fundamentados y comunicables, formados a través de la interacción de múltiples técnicas de recolección de información que se complementan entre sí, es decir, cada una puede corroborar los datos aportados por otras técnicas para que pueden alcanzar validez y confiabilidad.

Hemos intentado contemplar a la pluralidad de los actores involucrados (profesor adjunto, JTP, docentes, invitados y alumnos), cada uno con sus

perspectivas propias sobre la puesta en práctica del proyecto y con los aportes sobre las dimensiones de la realidad que protagonizan.

Consideramos que la puesta en marcha del diseño evaluativo resulta enriquecedor al desarrollo del proyecto innovador, ya que lo acompaña permanentemente, aportando información analizada y procesada, comprometida con la modificación de las prácticas educativas sin dejar de tener a la vista el fin último, que es la inclusión de un mayor número de estudiantes en las cursadas de las asignaturas en inglés durante el primer año que ayuda a combatir la deserción temprana del sistema educativo superior.

Además, la implementación de la instancia de evaluación colabora en el proceso de crecimiento de la cátedra de ingreso, creada para la ejecución del proyecto. Su aporte para el fortalecimiento de los canales de diálogo e intercambio de experiencias es muy valioso.

Cronograma de trabajo

La implementación de este nuevo sistema requiere que el proyecto se organice en las siguientes etapas de trabajo:

<i>ETAPAS</i>	<i>ACCIONES</i>	<i>MES</i>
<i>I. Relevamiento de información sobre la situación problemática</i>	<i>a- Relevamiento de experiencias previas en la UNLP y otras universidades nacionales b- Búsqueda de Información sobre estado actual del problema c- Lectura de material bibliográfico sobre ingreso universitario</i>	<i>1</i>
<i>II. Selección de docentes</i>	<i>a- Llamado para selección de profesores titulares y ayudantes (diplomados y alumnos) para dictar el curso en inglés y castellano. b- Creación de la cátedra de ingreso</i>	<i>2 y 3</i>
<i>III. Diseño de curso de pre-ingreso virtual</i>	<i>a- Relevamiento del material bibliográfico en inglés para utilizar durante el dictado de curso b- Diseño de actividades a utilizar c- Consulta con expertos en informática d- Diseño de los foros de discusión e-Búsqueda de método de comunicación tutor – alumno</i>	<i>4</i>
<i>IV. Organización del ciclo de charlas sobre vida universitaria</i>	<i>a- Selección de contenidos b- Invitación a expositores c- Establecimiento de fechas</i>	<i>4</i>
<i>VI. Aplicación del curso de pre-ingreso</i>	<i>a-Dictado del curso (publicación de material didáctico, apertura y moderación de los foros de discusión, atención a las dudas e inquietudes de los alumnos)</i>	<i>4 y 5</i>

<i>VII. Diseño de evaluación diagnóstica</i>	<i>a- Relevamiento de actividades a resolver durante el examen</i> <i>b- Selección de actividades</i> <i>c- Diseño del examen</i>	5
<i>VIII. Aplicación de la evaluación diagnóstica</i>	<i>a- Difusión de las habilidades a evaluar</i> <i>b- Toma de examen</i> <i>c- Corrección de los exámenes</i> <i>d- Publicación de resultados</i> <i>e- Vista de exámenes para alumnos</i>	6
<i>IX. División de alumnos en dos grupos</i>	<i>a- Establecimiento de criterios para la organización de los alumnos en dos grupos</i> <i>b- Organización de dos grupos según nivel de dominio de la lengua</i> <i>c- Creación de comisiones de 35 alumnos cada una</i> <i>d- Publicación de las listas de las comisiones</i>	6
<i>X. Diseño del curso trimestral en inglés</i>	<i>a- Establecimiento de objetivos para alcanzar por el alumno</i> <i>b- Relevamiento de material bibliográfico</i> <i>c- Selección de libro de texto a utilizar</i> <i>d- Establecimiento de fechas para parciales y recuperatorios</i>	6
<i>XI. Diseño del curso anual</i>	<i>a- Establecimiento de objetivos para alcanzar por el alumno</i> <i>b- Relevamiento de material bibliográfico</i> <i>c- Selección de libro de texto a utilizar</i> <i>d- Establecimiento de fechas para parciales y recuperatorios</i>	6
<i>XII. Realización de charlas sobre vida universitaria</i>	<i>a- Invitación a los alumnos</i> <i>b- Difusión de fechas y contenidos</i> <i>c- Realización de los encuentros</i>	6
<i>XIII. Diseño del taller de lectura y escritura en</i>	<i>a- Relevamiento de material bibliográfico</i> <i>b- Selección de contenidos</i>	6 y 7

castellano	c- <i>Diseño de trabajos prácticos</i>	
XIV. <i>Dictado del curso trimestral en inglés</i>	a- <i>Dictado de clases</i> b- <i>Elaboración y corrección de trabajos prácticos</i> c- <i>Toma de evaluaciones orales y escritas</i> d- <i>Corrección de las mismas</i> e- <i>Publicación de los resultados</i>	7 a 9
XV. <i>Dictado del curso anual</i>	a- <i>Dictado de clases</i> b- <i>Elaboración y corrección de trabajos prácticos</i> c- <i>Toma de evaluaciones orales y escritas</i> d- <i>Corrección de las mismas</i> e- <i>Publicación de los resultados</i>	7 a 14
XVI. <i>Dictado del taller de escritura en castellano</i>	a- <i>Dictado de clases</i> b- <i>Elaboración y corrección de trabajos prácticos</i> c- <i>Toma de evaluaciones escritas</i> d- <i>Corrección de las mismas</i> e- <i>Publicación de los resultados</i>	8 a 10
XVII. <i>Evaluación del sistema de ingreso propuesto</i>	a- <i>Observación de clases</i> b- <i>Realización de portfolios docentes</i> c- <i>Desarrollo de entrevistas con docentes del taller de escritura en castellano</i> d- <i>Desarrollo de talleres con docentes de inglés</i> e- <i>Diseño, implementación de cuestionario dirigido a los alumnos. Análisis de los resultados</i> f- <i>Análisis de datos y documentos escritos</i>	7 a 14 7 a 14 8 y 9 8, 11 y 14 10 y 14 7 a 14

REFLEXIONES FINALES

Tal como dijimos al comenzar el trabajo, hemos intentado generar una alternativa al diseño de estrategias de ingreso que busca garantizar el acceso a los estudios universitarios en lengua inglesa para un mayor número de ingresantes, con miras a disminuir la alta “mortalidad” estudiantil temprana identificada por Bracchi, Sannuto y Mendy (2002: 272), no sólo en nuestras carreras sino también en otras de la Universidad Nacional de La Plata.

A partir del estudio cuidadoso de los antecedentes del tratamiento del problema en la FaHCE y en unidades académicas de otras universidades nacionales, y del análisis de los procesos de afiliación institucional y académica en nuestra institución, hemos diseñado esta propuesta para ofrecer una mejora de las condiciones que atraviesan los estudiantes al iniciar sus estudios universitarios en inglés.

En líneas generales, nuestro proyecto ha buscado prolongar la duración del curso introductorio y adecuar sus contenidos según las necesidades de los aspirantes, acompañándolos de cerca en su proceso de afiliación tanto institucional como académica.

En resumen, nuestra propuesta ha mantenido el curso de *pre-ingreso virtual*, asegurándose la amplia difusión del mismo para que todos los aspirantes puedan prepararse para las instancias de ingreso que comienzan en febrero. El nuevo sistema se ha organizado a partir *examen diagnóstico* que sirve para conformar dos grandes grupos según el nivel de dominio del idioma de los ingresantes, y favorecer así la atención a sus necesidades específicas. Para el desarrollo de cada uno de los niveles del curso hemos planteado una

duración y contenidos mínimos diferentes aunque están encaminados al mismo objetivo de alcanzar el nivel intermedio superior de dominio de la lengua al momento de la finalización del curso. Hemos propuesto un *curso trimestral*, para los alumnos de mayor rendimiento que se concentre en la sistematización, práctica y producción de la lengua en un nivel intermedio superior, y un *curso anual*, para quienes hayan tenido un bajo rendimiento debido a su nivel intermedio o inferior y necesiten mayor apoyo para desarrollar todas las habilidades de su competencia comunicativa. Además, este sistema ha contemplado la implementación de un taller de lectura y escritura en castellano para familiarizar a los aspirantes con el discurso académico que necesitarán para muchas de las asignaturas de la carrera, el que resulta de apoyo para afrontar las primeras asignaturas en ambos idiomas. Para fortalecer la afiliación institucional, hemos propuesto un ciclo de charlas que favorezcan el conocimiento sistemático del funcionamiento de la FaHCE y la UNLP, ya que de lo contrario los alumnos recogen la información por sí mismos “sobre la marcha”, es decir a partir de la práctica cotidiana. Al incluir contenidos que exceden la lengua inglesa en el curso introductorio, ponemos de manifiesto nuestro acuerdo con la opinión de la especialista Ana María Ezcurra quien propone la estrategia de “actuar sobre la enseñanza y sobre las instituciones para enseñar lo omitido” (Lorca, 2012). Intentamos minimizar lo que se adquiere informalmente para aumentar los contenidos enseñados sistemáticamente.

El desafío del diseño de un nuevo sistema de ingreso a las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Lengua Inglesa trae aparejado el desafío de un diseño evaluativo que permita el aprendizaje sobre el

funcionamiento del proyecto. La evaluación propuesta ha buscado escuchar las voces de *todos* los actores involucrados en el ingreso: el profesor adjunto y el JTP son evaluadores a través de la observación de clases y el análisis de datos y documentos escritos, los profesores en lengua inglesa evalúan a través de sus portfolios y su participación en el taller, los profesores del taller de lectura y escritura en castellano junto con los invitados a dictar las charlas participan de la evaluación compartiendo sus perspectivas sobre el ingreso durante las entrevistas, y los alumnos, voz fundamental por ser la de los destinatarios directos del proyecto, evalúan los contenidos y su desarrollo a través de los cuestionarios que deben responder.

Así, la pluralidad de voces y técnicas permite conocer en profundidad fortalezas y debilidades del proyecto para seguir mejorando y alcanzar en el futuro la construcción de verdaderos espacios que formen las competencias requeridas para que los estudiantes recorran con éxito los primeros tramos del camino universitario.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y ESPECÍFICA

- Altbach, P. (2001) *Educación Superior Comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Cátedra UNESCO/Universidad de Palermo, España.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2005) *Una Introducción a La Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Araujo, S. (s/d) “Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implantación y evaluación”, en *APRENDER. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Revista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-BA-Brasil. ISSN 1678-7846.
- Astin, A. (1994) “La evaluación en la renovación y reforma institucional”, en: *Pensamiento Universitario*. Año 2, N°2, Buenos Aires.
- Bracchi, C., Sannuto, J. y Mendy, M. (2002) “Políticas en Educación Superior: el ingreso a los estudios universitarios en la UNLP” en Krotsch, P. (org.). *La Universidad cautiva. Legados, Marcas y Horizontes*. La Plata, Ediciones Al Margen.
- Brinker, R y otros (1994) “La enseñanza adaptativa en el aula heterogénea” en Rich, I y Ben-Ari, R (comps.), en *Estrategias de enseñanza para el aula heterogénea*. Israel, Mimeo en español.
- Burton, C. (1998) “Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior”, en *Revista Perfiles Educativos*. Nro. 18. México, CESU-UNAM.
- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, Oxford University Press.

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Casco, M. (2007) “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual”, en *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”*. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Chiroleu, A. (1998) “Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias”, en *Pensamiento Universitario*. Año 6, Nro. 7, Buenos Aires.
- Chiroleu, A. (2009) “La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008”, en *Universidades*. Vol. LIX.
- Coulon, A. (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, PUF.
- Crystal, D. (2002) *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ezcurra, A.M. (2005) “Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior” en *Perfiles educativos*. Vol. 27, Nro. 107, México. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx>
- González Caviedes, F.J. y Martínez, L. (2010) “El oficio de estudiante: un estudio etnometodológico sobre las estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira”. Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/3780586132G643.pdf>

- Lorca, J. (2012) “Hay un proceso de inclusión excluyente. Entrevista a Ana María Ezcurra” en Página 12. Lunes, 30 de abril de 2012. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-192961-2012-04-30.html>
- Martín-Kniep, G. (2001) *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*. La sabiduría de la práctica. Buenos Aires, Paidós.
- Martínez Rizo, F. (1998) “Consideraciones sobre la evaluación del personal académico por parte de los alumnos”, en AAVV. *Evaluación del desempeño del personal académico*. Análisis y propuesta de metodología básica. Serie investigaciones. México, ANUIES.
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Nirenberg, O. y otros (2000) *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- Nunam, D. (1999) *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Heinle and Heinle Publishers.
- Remedí, Eduardo (2004) “La intervención educativa” Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles, México, D.F. Videograbación y transcripción de la conferencia realizada por Marcia Sandoval, UPN – Ajusco, Dirección de Unidades.

- Vestfrid, P. (2007) “Entrevista a Claudia Bracchi: El Centro de Documentación e Información Educativa y su labor como facilitador del acceso a la información pública del campo educativo en la provincia de Buenos Aires”, en *Revista Question*. Número 13. Verano 07. Disponible en : http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior13/nivel2/editorial.htm. Fecha de consulta: febrero 2010.
- Vélez, G. (2005). “Ingresar a la universidad: aprender el oficio de ser estudiante universitario”, en *Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 2. Nro 1. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.