



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TRABAJO INTEGRADOR FINAL**

*Proyecto de Innovación Pedagógica  
de Enseñanza de Inglés por Niveles*

**Directora: Mg. María Alejandra Pedragosa**

**Codirectora: Prof. Trad. Nelba E. Lema**

**Prof. Trad. Sandra N. Peralta**

**Adjunta Interina de Inglés I e Inglés II**

**Fecha de entrega: julio de 2015**

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>2</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>3. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN.....</b>	<b>10</b>
<b>4. DIAGNÓSTICO INICIAL Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA ACTUAL.....</b>	<b>10</b>
<b>5. ABORDAJE DE LA PROBLEMÁTICA: ANTECEDENTES.....</b>	<b>16</b>
<b>6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
<b>6.1 RELEVANCIA DE LA LENGUA INGLESA EN LA ACTIVIDAD TURÍSTICA</b>	<b>21</b>
<b>6.2 RESPONSABILIDAD Y DOCENCIA.....</b>	<b>23</b>
<b>6.3 ADECUACION DE LA PROPUESTA DE APRENDIZAJE.....</b>	<b>25</b>
<b>6.4 PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA PROBLEMÁTICA DESCRIPTA</b>	<b>27</b>
<b>6.5 UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN, UNA INNOVACIÓN.....</b>	<b>30</b>
<b>7. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: ENSEÑANZA DE INGLÉS POR NIVELES .....</b>	<b>35</b>
<b>7.1 CONSIDERACIONES GENERALES.....</b>	<b>35</b>
<b>7.2 ETAPAS DEL PROYECTO .....</b>	<b>37</b>
<b>7.3 REQUERIMIENTOS PARA LA INSERCIÓN DEL NUEVO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO EN EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE.....</b>	<b>46</b>
<b>7.4 RECURSOS NECESARIOS.....</b>	<b>49</b>
<b>7.5 PLAN DE TRABAJO .....</b>	<b>51</b>
<b>7.6 ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.....</b>	<b>53</b>

# **Proyecto de Innovación Pedagógica de Enseñanza de Inglés por Niveles para la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.**

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente proyecto de intervención propone diseñar un nuevo enfoque pedagógico por niveles de conocimiento para la enseñanza de inglés en la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Dicha propuesta está dirigida a solucionar los diversos problemas que se originan en la heterogeneidad de conocimiento de inglés con que ingresan los alumnos a la carrera, y al mismo tiempo, atender la diversidad de situaciones que esto representa.

En nuestra experiencia docente hemos podido comprobar que esta heterogeneidad, sumada al gran número de alumnos por curso, va en deterioro de las condiciones en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje en general y de una lengua extranjera en particular. Las asignaturas Inglés I e Inglés II se transforman a menudo en un obstáculo difícil de sortear para todos aquellos alumnos por debajo del nivel requerido de inglés, que es un nivel intermedio, en lugar de ser el espacio donde desarrollar con mayor profundidad la competencia comunicativa en esta lengua, una habilidad de fundamental importancia para el crecimiento académico de nuestros estudiantes y su futura inserción laboral en el ámbito profesional del turismo.

Por tanto, con el objeto de atender a esta diversidad de conocimientos y de habilidades, proponemos implementar un método de diagnóstico inicial que nos permita organizar a los alumnos con niveles similares de competencia lingüística en cursos de carácter optativo para garantizar una cierta homogeneidad de los conocimientos previos de inglés de los alumnos. Creemos que esto propiciará mejores condiciones de aprendizaje

para que los alumnos logren alcanzar el nivel requerido de conocimiento de la lengua inglesa y puedan cursar las asignaturas Inglés I e Inglés II con resultados mucho más satisfactorios.

## **2. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN**

La falta de articulación entre la escuela media y la Universidad es uno de los muchos temas que preocupa a los docentes universitarios y que se revela en la mayoría de las áreas del conocimiento, particularmente en el ingreso universitario. Como docentes comprometidos con el sistema de enseñanza pública, entendemos que esta situación no nos es ajena, ya que nuestros estudiantes son egresados de la escuela media y es con sus realidades actuales que debemos realizar nuestro trabajo docente. Analicemos entonces qué implicancias tiene la falta de articulación entre la educación media y la educación superior para el inicio y los primeros pasos de la vida universitaria.

En primer lugar, los alumnos que egresan de la escuela media, supuestamente poseen un bagaje de conocimientos y saberes suficientes como para empezar a estudiar en la Universidad, ya que han recibido un título que así lo certifica. En consecuencia, deberían estar capacitados para sumarse a la vida universitaria, no sin un período previo de adaptación propio del inicio de una nueva etapa, pero con perspectivas de éxito. Podría pensarse entonces que mediante un curso introductorio breve, que ponga a los alumnos en sintonía con el área de conocimientos que están por abordar, todos lograrían transitar sin mayores dificultades y en forma satisfactoria el primer paso del ingreso a la Universidad. Sin embargo, los hechos no suceden de este modo en todos los casos. Muy por el contrario, nos encontramos con un buen número de alumnos que abandona ya en los cursos introductorios ofrecidos por las distintas facultades, o que luego de aprobar los cursos de ingreso no pueden responder a las demandas de las asignaturas del primer

año e incluso del primer semestre.

Asimismo, los propios alumnos egresados de los colegios secundarios suponen que cuentan con la preparación requerida para insertarse en el siguiente nivel, el universitario. Habiendo aprobado los cinco o seis años del nivel medio, y habiendo recibido el título secundario que los habilita a seguir estudiando, no deberían pensar en instancias de fracaso universitario, sino como una excepción. No obstante, como docentes de alumnos ingresantes, hemos visto con más frecuencia de la que quisiéramos el desconcierto y la desilusión que causa en muchos de ellos descubrir que su nivel de conocimientos está muy por debajo de lo esperado y necesario, comprobar que sus posibilidades no se ajustan a las exigencias de la realidad universitaria y entender que van a necesitar herramientas y saberes que deberían haber obtenido en el nivel anterior y que no poseen.

Se suma a esto, la inevitable transición entre dos ámbitos tan distintos como lo son la escuela secundaria y la Universidad, que no solo involucra el plano de lo pedagógico sino también el de lo social, lo afectivo y lo emocional. Es sabido que el paso de uno a otro nivel está teñido de incertidumbres, dudas y tropiezos. En muchos casos podemos ver como la tensión generada por el desconocimiento de las nuevas reglas y el nuevo contexto, y la falta de familiaridad con la dinámica universitaria, producen en los alumnos ingresantes un estado de desajuste ante el cual, en ocasiones, recurren a hábitos y prácticas de la escuela media, para comprobar luego que estos no tienen cabida en el ámbito universitario.

En relación a esta última cuestión, vale la pena destacar los innumerables esfuerzos que hoy en día está haciendo nuestra Universidad, no solo para que el impacto de esta transición sea lo más suave posible, sino para lograr una mayor articulación con la escuela media. Desde la Dirección de Articulación Académica se constituyen espacios

de reflexión y acción coordinadas entre la UNLP e instituciones de nivel medio con el propósito de fortalecer el proceso de inserción de sus alumnos en el nivel universitario; se realizan acciones de difusión sobre la oferta académica de la UNLP a dichas instituciones y se acuerdan políticas interinstitucionales de carácter académico en el marco de los CPRES<sup>1</sup> y otros ámbitos relacionados con esta temática. Además, se promueven y coordinan entre las distintas Unidades Académicas de la UNLP estrategias educativas centradas en la etapa del ingreso, se ofrece asesoramiento a las Facultades en relación a las normas que regulan las políticas de articulación y de ingreso y se mantienen archivos documentales sobre estrategias de ingreso a la UNLP, entre otras muchas iniciativas.

En el mismo sentido, podemos citar algunos ejemplos de acciones concretas que se llevan a cabo en las distintas Facultades, como las charlas introductorias en las que se brinda información de vital importancia para el ingresante y un panorama general del funcionamiento de las unidades académicas universitarias; los cursos nivelatorios de ingreso; el sistema de tutorías organizado con la cooperación de alumnos avanzados en las carreras, por el que los alumnos reciben orientación con los problemas cotidianos con que se encuentran en cada asignatura; los talleres permanentes orientados a enseñar y fomentar técnicas y prácticas de estudio eficientes; o la posibilidad que ofrece la internet a los ingresantes, quienes pueden interaccionar desde sus casas y acceder a abundante información disponible en las páginas de las distintas facultades.

Puntualmente en nuestra facultad se han organizado numerosas visitas de alumnos secundarios a nuestros claustros y de nuestras autoridades a sus colegios, en el marco

---

<sup>1</sup> Los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) fueron creados por el artículo 10 de la ley 24.521, conocida como Ley de Educación Superior. Constituyen una institución peculiar, dado que reúnen a todos los actores de la educación superior argentina: universidades nacionales y privadas, gobierno nacional y gobiernos provinciales. (Portal del Ministerio de Educación de la Nación)

del Programa de articulación Escuelas – FCE, coordinado por la Secretaría de Asuntos Académicos y la Secretaría de Bienestar Universitario, así como también talleres optativos para ingresantes, que se dictan en el mes de febrero antes del inicio del primer semestre, y autoevaluaciones online de lectura comprensiva, inglés y matemáticas, destinadas a alumnos que están por inscribirse en alguna de las carreras ofrecidas.

Afortunadamente, la implementación progresiva y continua de estas políticas de parte de la Universidad viene allanando el camino de los ingresantes, facilitando el proceso por el cual se convierten en alumnos universitarios. No obstante, aún hay mucho por hacer para aumentar el carácter inclusivo no solo del ingreso a nuestra Universidad sino de la permanencia en ella. Es justamente en este sentido que se orienta nuestro proyecto de intervención, ofreciendo un dispositivo pedagógico alternativo que permita a los alumnos ingresantes a la Licenciatura de Turismo, y también a los alumnos de años subsiguientes, aprender inglés partiendo de su nivel específico de conocimiento previo, optimizar el uso de su tiempo y su esfuerzo y lograr mejores resultados en un área de importancia para su futuro laboral como lo es el dominio de una lengua extranjera.

Dentro de dicha área, la falta de articulación entre niveles antes mencionada se pone de manifiesto en la marcada heterogeneidad de conocimientos del inglés que presentan los alumnos al momento del ingreso universitario y que sin duda es producto de diferencias en sus biografías académicas. Además, los contextos de enseñanza de la lengua inglesa en los colegios secundarios difieren considerablemente unos de otros si tenemos en cuenta los recursos asignados para ello, la carga horaria total, el número de alumnos por curso, la metodología utilizada, la motivación generada, entre otros factores, a los que se suman también los intereses de cada alumno y sus condiciones naturales para aprender una segunda lengua.

En consecuencia, recibimos grupos en los que existe una amplia gama de situaciones de

partida, que van desde conocimientos muy rudimentarios de la lengua (nivel inicial o incluso más bajo) a conocimientos más avanzados (nivel intermedio alto o nivel de First Certificate<sup>2</sup> o superior), y todos reunidos en el mismo curso. Si bien la coexistencia de varios niveles de conocimientos y de destrezas lingüísticas en ocasiones fomenta un ambiente de cooperación e intercambio generado por la buena disposición de los alumnos con mayores conocimientos, en un punto de la enseñanza se dificulta el establecimiento de condiciones que permitan a todos los alumnos por igual alcanzar los objetivos de nuestra asignatura. Es probable que esto constituya uno de los factores de incidencia en el porcentaje considerable de alumnos que abandona, desaprueba o recursa una o ambas asignaturas (Inglés I e Inglés II), alumnos para quienes los tiempos de la cursada son demasiado acelerados, cuyos esfuerzos no rinden los frutos esperados porque las exigencias de la asignatura sobrepasan sus posibilidades. Esto causa en ellos frustración y desaliento, a la vez que contribuye con los niveles de deserción en los primeros años de la carrera.

Para ilustrar con claridad el panorama descripto, analicemos algunos datos cuantitativos del año 2014. Se inscribieron 256 alumnos repartidos en dos comisiones de trabajos prácticos de 85 alumnos y una de 86<sup>3</sup>. En la toma del primer parcial, a mediados de septiembre, ya habían abandonado la cursada 104 alumnos (40,5%), 88 a causa de no cumplir con las correlatividades establecidas por el Plan de estudios y 16 por motivos desconocidos. Al cierre de la cursada en diciembre, 90 alumnos (35,5% de los inscriptos iniciales) habían aprobado la asignatura. De estos, 28 (23,5%) lo hicieron accediendo a la promoción interna, es decir que obtuvieron una calificación final de cursada entre 7 y

---

<sup>2</sup> First Certificate in English (FCE) es uno de los exámenes de nivel de inglés, ofrecido por la Universidad de Cambridge, equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Su aprobación prueba la capacidad de hablar el idioma inglés de manera eficiente en sociedad.

<sup>3</sup> Los siguientes datos han sido procesados internamente en nuestra cátedra a partir de las listas de inscripción a nuestra asignatura, disponibles en el SIU al inicio del segundo semestre de 2014.



10, y los restantes 62 aprobaron la cursada regular ordinaria<sup>4</sup>, mientras que 27 alumnos debían rendir el recuperatorio general de febrero (11 alumnos debían recuperar el primer o segundo parcial y 16 alumnos debían recuperar la totalidad de los contenidos de la asignatura). En febrero de 2015 se presentaron a rendir el recuperatorio 15 alumnos, de los cuales aprobaron 6. Es decir que de los 256 inscriptos iniciales aprobaron la cursada 96 alumnos, o sea un 37,5%.

De este modo se hace evidente la particularidad de nuestro objeto de estudio, la lengua inglesa, que no se adecua, como puede ocurrir con otras disciplinas, a una única clase para todos los alumnos en las condiciones en que egresan de la escuela media; que necesita de otros tiempos de aprendizaje y de práctica; que involucra un paso necesario por etapas que no pueden alterarse ni obviarse, etapas en las que el alumno va construyendo su competencia comunicativa e intercultural en forma gradual.

Si bien el interés de nuestra intervención no está centrado en aquellos alumnos que cursan y aprueban la materia con comodidad, también ellos se verían beneficiados por nuestro proyecto de intervención si las condiciones de enseñanza y aprendizaje fueran más favorables para todos los alumnos. Nuestra mayor preocupación se centra en la gran cantidad de casos en los que lo aprendido en el nivel medio no es suficiente para articular con el aprendizaje en el nivel universitario en el área de turismo, especialmente si se trata del desarrollo de las cuatro habilidades básicas de una lengua extranjera, esto es, comprender la lengua oral, hablar, escribir y comprender la lengua escrita, lo cual constituye un objetivo primordial de las asignaturas Inglés I e Inglés II.

Sabemos que algunos alumnos han contado previamente con la posibilidad de aprender

---

<sup>4</sup> Es necesario aquí hacer una aclaración importante. Quince de estos 62 alumnos también obtuvieron notas finales de cursada entre 7 y 10 pero no accedieron a la promoción interna por no haber cumplido con el otro requisito que consiste en alcanzar un determinado porcentaje de asistencia a las clases teóricas. Se trata entonces de alumnos que pudieron haber accedido a la promoción interna si tenemos en cuenta su conocimiento de la lengua, elevando así el porcentaje a un 36% de los alumnos que completaron la cursada. Es presumible que no asistieran por ser recursantes y tener incompatibilidades horarias o por no sentirse atraídos a una clase en la que se advierten las problemáticas que venimos detectando.

inglés en forma particular, logrando así compensar las deficiencias del nivel medio, pero quienes no han tenido las mismas posibilidades económicas, quedan en clara desventaja. Es allí donde la Universidad debe cumplir con su compromiso de ofrecer oportunidades que tiendan a equiparar las desigualdades, que den lugar a una verdadera democratización de los saberes.

Por tanto, creemos que se hace necesaria una intervención con acciones concretas, que puedan transformar las lógicas instituidas e instalar procesos que en un futuro se conviertan en nuevas prácticas (Remedi, 2004), acciones que produzcan la “tensión entre lo instituido y lo instituyente.”<sup>5</sup> Puntualmente en esta propuesta dichas acciones estarán encaminadas a transformar las condiciones de aprendizaje actuales de modo tal que se ofrezca a cada alumno lo que necesita para desarrollar lo mejor posible su potencialidad lingüística en inglés.

En primer lugar, proponemos una evaluación de los alumnos al momento del ingreso para poder identificar los distintos estadios en que se encuentra cada uno en el proceso continuo del aprendizaje del inglés y formar así grupos con niveles de competencia lingüística similares. En segundo lugar, proponemos el dictado de cursos optativos por niveles, anteriores a la cursada de nuestra asignatura. Así, esperamos mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, que redunden en un mejor aprovechamiento de los recursos de nuestra cátedra en beneficio de todos los estudiantes.

En resumen, proponemos transformar un escenario desfavorable para muchos estudiantes del primer año de la Licenciatura de Turismo y convertirlo en un lugar donde la diversidad se capitalice a través de un aprendizaje gradual y significativo, que facilite el acceso de todos los alumnos a una parte del conocimiento que será de suma

---

<sup>5</sup> Remedi, E (2004). “La intervención educativa”. Conferencia Magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa, Ciudad de México.

importancia para su desarrollo, primero como alumnos de grado y luego como profesionales del turismo.

### **3. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN**

El objetivo general que esta intervención intentará alcanzar será:

- Desarrollar estrategias de enseñanza de inglés que atiendan a la diversidad de niveles de conocimiento de los alumnos ingresantes a la Licenciatura de Turismo.

Objetivos Específicos:

- Identificar el conocimiento previo de inglés de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Turismo.
- Implementar cursos de inglés complementarios optativos para los alumnos que así lo requieran, con el propósito de que alcancen las condiciones óptimas para poder cursar la asignatura Inglés 1 con éxito.

Creemos que de este modo la Universidad se estaría ocupando en forma concreta de proveer vías de igualación de oportunidades de aprender a alumnos que pudieron no haberlas tenido en el nivel anterior al universitario, mediante una clara iniciativa de democratización del saber.

### **4. DIAGNÓSTICO INICIAL Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA ACTUAL**

Para comprender los alcances potenciales de esta intervención es necesario primero hacer una breve descripción del contexto en que esta se aplicaría.

En el Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Turismo las asignaturas Inglés I e Inglés II se encuentran ubicadas en el segundo semestre de primero y segundo año

respectivamente y la primera es correlativa de la segunda. Ambos cursos se desarrollan en un semestre de seis horas semanales de clase, tres de clases teóricas y el resto, de trabajos prácticos. En realidad, no existe una gran diferencia entre teoría y práctica, ya que ambas son clases de lengua extranjera, en que los alumnos usan la lengua para interactuar entre ellos y con las docentes. Y ambas clases representan, en muchos casos, la única oportunidad que tienen nuestros alumnos de estar expuestos a la lengua extranjera, de practicarla, de recibir explicaciones, de evacuar sus dudas.

Los alumnos están habilitados a cursar Inglés I (segundo semestre) recién cuando han aprobado las tres asignaturas iniciales que se dictan en el primer semestre de la carrera: Introducción al turismo y a la estructura del mercado turístico, Geografía turística argentina y latinoamericana y Matemática I (Álgebra). Pero además de esta condición curricular, los alumnos necesitan contar con un nivel intermedio de conocimiento y manejo del inglés, aunque esto no se encuentre expresamente estipulado en el plan de estudios. Ya que de otro modo, sería casi imposible desarrollar nuestros cursos, que son cursos de inglés para propósitos específicos, en la carga horaria asignada para ello en el plan de estudios, si primero tuviéramos que desarrollar los contenidos correspondientes a los niveles inicial y preintermedio también. En otras palabras, se asume que los alumnos ingresantes cuentan con un nivel de inglés intermedio que han adquirido durante sus estudios en la escuela media.

La primera condición, es decir, la aprobación de las materias del primer semestre de índole propedéutica, es un requisito indispensable, hasta el punto tal que aquellos alumnos que comienzan a cursar Inglés I de forma condicional por no haber rendido aún el recuperatorio general de alguna de estas materias, no pueden seguir cursando nuestra asignatura si desaprueban esa última evaluación, ya que no cumplen con los requisitos de correlatividad del Plan de Estudios vigente y deben esperar al año siguiente para

volver a cursar, más allá de su rendimiento en Inglés. Pero la segunda condición, contar con nivel intermedio de inglés, lo cual constituye una auténtica necesidad desde lo pedagógico y desde la relación de los sujetos con el conocimiento, no se cumple en la gran mayoría de los casos, y es ésta situación problemática la que nos ocupa.

La heterogeneidad en los niveles de conocimiento de la lengua inglesa a la que hicimos referencia anteriormente constituye un verdadero obstáculo para los alumnos de la Licenciatura de Turismo y viene produciendo desde el inicio de la carrera una serie de complicaciones en la dinámica áulica, tanto para las docentes como para los estudiantes. Para las primeras, se presenta el desafío didáctico de tener que compatibilizar varios niveles de competencia lingüísticas en la misma clase, esto es, diversos grados de comprensión y de participación de los alumnos, cosa que sin duda debe suceder en cualquier aula universitaria. Pero la particularidad de una clase de lengua extranjera, donde el objeto de estudio es al mismo tiempo la herramienta de comunicación entre todos los que participan de la clase, hace que los alumnos con escasos conocimientos cuenten con menos posibilidades de participar, practicar y en suma, aprender.

Coexisten así grupos de alumnos con enormes diferencias. Por un lado se encuentran quienes directamente no pueden comprender las instrucciones o las explicaciones ofrecidas por las docentes, y en consecuencia no pueden participar de las actividades de la clase, sean estas individuales, en pares o grupales, orales o escritas, o solo lo pueden hacer en forma muy limitada y poco exitosa. Para estos alumnos se hace difícil mantener la atención o el interés en lo que se está tratando, sostener la motivación, alcanzar la satisfacción que nos da el hecho de incorporar nuevos saberes, de poder usarlos, de experimentar que avanzamos en un área determinada y que nuestro esfuerzo se transforma en nuevos aprendizajes, nuevos significados y competencias que nos habilitan a nuevas posibilidades. Esta dificultad en la mayoría de los casos no es el

resultado de mala disposición del alumno hacia el contexto de la clase, sino el resultado de la falta de una base lingüística adecuada y suficiente sobre la que el alumno pueda seguir construyendo su competencia lingüística e intercultural.

Por otro lado, contamos con alumnos que poseen un nivel apropiado de uso de la lengua inglesa, que les sirve como un punto de partida sólido para seguir desarrollando las destrezas lingüísticas necesarias y alcanzar los objetivos de la asignatura. Si bien en este segundo grupo, los alumnos también poseen distintos grados de desarrollo de sus habilidades con el inglés – por ejemplo, unos se expresan con poca fluidez pero mayor precisión, otros son más fluidos que precisos, – todos, a diferencia del primer grupo, comparten la capacidad de seguir la clase con la atención requerida, de involucrarse en mayor o menor medida en la dinámica propuesta por la docente, de responder activamente a las demandas cognitivas de las distintas actividades utilizando la lengua extranjera.

¿Cómo afecta a nuestras clases esta coexistencia de niveles de competencia lingüística?

En general, tiene implicancias directas sobre la calidad académica que las docentes deseamos ofrecer y sobre la igualdad de oportunidades que todos los alumnos merecen.

A menudo esta diferencia entre las producciones de los alumnos hace que el docente se focalice en uno u otro grupo, sean los estudiantes con mayor conocimiento o los que presentan mayores dificultades, en ambos casos beneficiando a unos y perjudicando a otros.

Al mismo tiempo, viendo que su esfuerzo es siempre insuficiente, sabiéndose en desventaja y sintiéndose expuestos, el grupo de los alumnos por debajo del nivel requerido se desanima, progresivamente va dejando las clases teóricas, cuya asistencia no es obligatoria, sin más opciones para ellos que seguir asistiendo a los trabajos prácticos, aún cuando no puedan integrarse completamente a la clase. Es así que estos

alumnos se ven forzados a perder el cincuenta por ciento de las instancias de exposición a la lengua extranjera y de las oportunidades de recibir explicaciones y aclarar dudas. Y si bien esta es una decisión que ellos mismos toman, a pesar de nuestra insistencia en que sigan asistiendo a todas las clases, es comprensible que quieran evitar la frustración de estar en medio de una clase que no entienden, y que reemplacen el objetivo de aprender por el de intentar aprobar la materia de cualquier forma posible.

Después de asistir a las clases del semestre completo, y a pesar de sus esfuerzos, muchos de estos alumnos no consiguen aprobar los exámenes parciales o sus recuperatorios y terminan por perder la cursada.

En este contexto de desgranamiento es de destacar la muy buena disposición de los alumnos más aventajados, que colaboran con sus compañeros e instalan un espíritu de cooperación entre ellos que vuelve la clase más amigable para quienes no lo es. No obstante, por muy valorable que sea su ayuda, no basta como solución a esta problemática.

Otro factor que va en detrimento de la calidad de nuestros cursos es el número de alumnos por comisión, que supera en mucho el ideal para el aprendizaje de una lengua extranjera (por ejemplo, tuvimos 85 alumnos por comisión al inicio del segundo semestre de 2014<sup>6</sup>) y no permite ofrecer suficientes oportunidades de práctica oral y escrita, ni el monitoreo individual que requiere este tipo de aprendizaje y que todas las docentes desearían dedicarle a cada alumno. Por este motivo en ocasiones no es posible abordar los contenidos pautados en nuestro programa con la profundidad necesaria, ni darles a los alumnos el tiempo que necesitarían para consolidar sus aprendizajes.

A medida que avanza el semestre y los grupos de alumnos se reducen como consecuencia de la problemática presentada anteriormente, mejoran las condiciones de

---

<sup>6</sup> Datos obtenidos de las Listas de Inscripción a cursadas disponibles en el SIU.

las clases teóricas, y en menor medida, las de las clases prácticas. Pero este escenario, desde luego, no es el deseado.

La etapa de la acreditación –el examen final– también constituye un escollo difícil de superar para quienes aprueban la asignatura con los conocimientos mínimos, situación que podría mejorar sustancialmente con nuestro proyecto de intervención ya que los alumnos estarían mejor preparados a la hora de enfrentarla. Dicho examen consiste en una primera parte escrita que al ser aprobada habilita al alumno a la segunda parte, la instancia de evaluación oral. Sabemos que esta segunda parte evaluatoria representa un obstáculo importante para la mayoría de nuestros alumnos, y es por eso que a menudo dilatan este paso todo lo que el plan de estudios se los permite, a riesgo de perder la escasa fluidez que logran durante el cuatrimestre. También sabemos que algunos, conscientes de su condición, recurren a profesoras particulares, lo cual es hoy día algo muy costoso.

Aquellos que cumplen con ciertos requisitos durante el curso (promedio 7 entre ambos parciales y 80% de asistencia a clases teóricas y prácticas), quedan eximidos de la instancia de evaluación final escrita y pasan directamente a la oral. Pero el porcentaje que accede a esta posibilidad, que nosotras llamamos “promoción interna”, es bajo, justamente porque corresponde a los alumnos que ingresan a la cursada con el nivel requerido de inglés. Por ejemplo, en 2014 el 23,5% (28 alumnos) del total de alumnos que completó la cursada en diciembre (90 alumnos) accedió a esta a la hora de acreditar la materia<sup>7</sup>.

Por estos motivos, en la instancia de evaluación final se ponen en tensión nuestras propias convicciones como docentes, generándose la contradicción de saber que nuestra

---

<sup>7</sup> Datos procesados internamente en nuestra cátedra a partir de las listas actualizadas por comisión disponibles en el SIU durante el segundo semestre de 2014.



exigencia es absolutamente pertinente y al mismo tiempo, claramente excesiva para las posibilidades de muchos alumnos que por falta de una base lingüística adecuada no pudieron construir los conocimientos que intentamos transmitirles en nuestros cursos. También para nosotras existe aquí una cuota de frustración.

## **5. ABORDAJE DE LA PROBLEMÁTICA: ANTECEDENTES**

La Licenciatura en Turismo comenzó a dictarse en el año 2000 en el centro regional de la Universidad de La Plata, en Chascomús, y dos años más tarde en el centro regional de la ciudad de Azul, con el mismo Plan de Estudios aprobado en el año 1999. Este primer Plan de Estudios ubicaba nuestra asignatura en el primer semestre de la carrera. Así Inglés representaba el primer contacto de los alumnos ingresantes con la Universidad y, por las razones antes expuestas, el primer desafío que esta les proponía. No fue posible prever que pronto se convertiría en un obstáculo.

El carácter irrestricto del ingreso a la carrera se veía un tanto socavado por la limitación que se les presentaba a los alumnos ni bien comenzaban a cursar Inglés I, ya que la desaprobación de nuestra asignatura, al igual que la de las otras dos asignaturas del primer semestre, significaba la imposibilidad de cursar las materias del segundo semestre. Así fue como rápidamente inglés se convirtió muy a pesar nuestro en lo que los alumnos llamaban “la materia filtro” del primer año, es decir, el impedimento para cumplir con los tiempos estipulados para la aprobación de cada semestre. Los alumnos consideraban que nuestra materia constituía un elemento de franca discriminación, ya que suponía un nivel de lengua que solo algunos habían logrado en forma privada, por afuera de la escuela media, y que en realidad recompensaba a quienes habían aprendido inglés antes de ingresar a la Universidad y no a quienes habían realizado un esfuerzo durante el semestre, esfuerzo que en muchos casos hubiera bastado para aprobar otra

asignatura, pero que no resultaba suficiente para la nuestra. A pesar de nuestro gran entusiasmo por ser parte de un nuevo proyecto en formación, el malestar de los alumnos por esta situación se hizo sentir y surgieron reclamos que las mismas docentes elevamos a las autoridades correspondientes por considerarlos perfectamente atendibles.

En este contexto, autorizaron nuestra propuesta de implementar una prueba optativa que los alumnos rendirían al inscribirse en diciembre en cada centro regional, y cuyo único objetivo era ofrecerles un diagnóstico de su situación con respecto a la lengua extranjera para que esto no los tomara de sorpresa. Se instrumentó entonces la prueba seguida de una devolución pormenorizada del rendimiento de cada ingresante en las habilidades de lectura, escritura y comprensión auditiva. Los resultados por debajo del nivel requerido eran acompañados de la sugerencia de tomar clases o reforzar los conocimientos durante el verano.

Lamentablemente, la única función que tenía esta prueba diagnóstica para los alumnos ingresantes era ponerlos en conocimiento del nivel de dificultad que la materia presentaba. Y tampoco ese objetivo se cumplía en forma satisfactoria porque debido al carácter optativo del examen, el porcentaje de alumnos que lo rendía era bajo en comparación con los que efectivamente iniciaban la cursada. Además, al no ofrecerse un mecanismo de apoyo para quienes desaprobaban, no existía un gran incentivo para hacer esta prueba diagnóstica.

De todos modos, los resultados obtenidos en estas pruebas durante los primeros años de la carrera sirvieron para describir un escenario bastante desfavorable que marcaría la tendencia que hoy día constituye la problemática que nos ocupa. A modo de ejemplo, podemos presentar los resultados de la prueba diagnóstica tomada a los ingresantes del año 2003 en el centro regional de Azul. De 48 alumnos que rindieron, solo 12 (25%) aprobaron, ya que alcanzaron, y en algunos casos superaron los 42 puntos requeridos

(60% de la prueba bien resuelta) sobre un total de 70 puntos. Los restantes 36 alumnos (75%) obtuvieron puntajes por debajo del piso de 42 puntos, muchos de los cuales ni siquiera alcanzaron los 20 puntos sobre 70<sup>8</sup>.

Aprovechando la apertura de la Licenciatura en Turismo en la ciudad de La Plata en el año 2007, y teniendo en cuenta el panorama descrito y la presión ejercida por los alumnos en relación a este y otros temas, insistimos en que era necesario introducir algunas modificaciones en el plan de estudios, que mejorarían las condiciones de cursada y la permanencia de los alumnos en el primer año de la carrera. En relación a nuestra asignatura se implementaron concretamente tres medidas que, aunque significaron un gran avance, han demostrado ser insuficientes.

En primer lugar se trasladó la asignatura Inglés I al segundo semestre, ocupando así el anterior lugar de Matemática 1. Con este movimiento, inglés abandonó el lugar de materia troncal y al menos perdió el rol de “materia filtro” que tanta disconformidad producía en los alumnos y también en el plantel docente. Por supuesto que esto no solucionó en nada la cuestión relacionada al nivel de inglés de nuestros alumnos pero redujo considerablemente el número de alumnos que recibimos en comparación con los que hubiéramos recibido estando en el primer semestre, con las consecuencias conocidas que la masividad trae aparejada para la enseñanza de una lengua extranjera. Solo para tener una idea de lo que hubiera significado para nuestra asignatura continuar en el primer semestre tomemos los datos de ingresos en los distintos centros. En Chascomús hubo entre 39 y 40 ingresantes por año entre los años 2000 y 2002; en Azul hubo entre 61 y 117 ingresantes en el periodo desde 2002 a 2006, y en La Plata hubo

---

<sup>8</sup> Datos provenientes de registros guardados por la cátedra de Inglés I.

493 ingresantes solo en el año 2007, año de inicio de la carrera en nuestra ciudad<sup>9</sup>.

Y fue en vistas de esa masividad y con el propósito de ofrecer mejores condiciones académicas que la Universidad elevó el número de clases teóricas de una sola banda horaria que existía en los centros regionales a tres bandas horarias, que hoy siguen vigentes, y que intentan cubrir todas las posibilidades horarias de los alumnos, incluso de aquellos que trabajan.

En segundo lugar, se organizó un curso nivelatorio optativo de un mes de duración, en el mes de febrero, que desde el inicio fue dictado por las mismas ayudantes de nuestras cátedras. En la actualidad este curso ha sido reducido a solo dos semanas, por lo que se debieron recortar los contenidos en forma acorde. Contrariamente a lo esperado, los alumnos que normalmente asisten son pocos en comparación con los que cursan nuestra asignatura de agosto a diciembre y hemos podido notar también que los pocos que completan el curso son justamente los que menos lo necesitan pero los más conscientes de la necesidad de practicar la lengua para no perder las destrezas alcanzadas. Esta baja convocatoria puede deberse a la falta de continuidad entre el curso y el desarrollo de nuestra asignatura que es recién en el segundo semestre. Además, creemos que la misma problemática que nos ocupa, presente en los cursos de Inglés I e Inglés II, se manifiesta en estos cursos optativos, y existen entonces niveles muy dispares de aprovechamiento del curso.

Si bien este curso constituye un esfuerzo importante de parte de la Facultad, su duración y su poder de convocatoria son insuficientes, si tenemos en cuenta que el objetivo es acercar a los alumnos a niveles similares de competencia lingüística en inglés.

Veamos a modo de ejemplo, algunas cifras que ilustran esta situación. En el año 2011,

---

<sup>9</sup> Datos obtenidos de diferentes ediciones del documento La Facultad en Cifras, publicado en la página web de la FCE.

en que el curso tuvo una duración de cuatro semanas, se inscribieron 320 alumnos y asistieron regularmente a las clases entre 145 y 100, es decir, entre 31,5% y 45,5% de los inscriptos. De los asistentes, ochenta y ocho alumnos (88% de 100) rindieron la prueba final optativa, de los cuales aprobaron 40, (46%) con resultados variados: 16 (38%) alumnos obtuvieron calificaciones de 4 y 5 puntos, 20 obtuvieron 6, 7 y 8, y 4 obtuvieron 9 y 10<sup>10</sup>.

En el año 2013 hubo 300 inscriptos al curso, que tuvo la misma duración. Asistieron regularmente entre 200 y 87 alumnos (entre 67% y 29% de los inscriptos); rindieron la prueba final optativa un total de 61 alumnos (60,9% de los 87 que completaron el curso con el porcentaje de asistencia requerida) de los cuales 36 (36%) aprobaron. De estos, 11 obtuvieron calificaciones 4 y 5, 16 obtuvieron 6, 7 y 8, y 9 obtuvieron 9 y 10<sup>11</sup>.

Por último, se nombraron tres ayudantes al frente de clases de apoyo (dos para Inglés I y la restante para Inglés II), que se dictan en forma semanal durante todo el cuatrimestre a fin de apoyar a aquellos alumnos cuyos conocimientos no les permiten llevar adelante la materia con cierta autonomía. El espacio pedagógico adicional que constituyen estas clases, ofrece otra posibilidad de revisar los mismos temas tratados en las clases teóricas y prácticas pero con la ventaja de trabajar en grupos más reducidos y con mayor atención de la docente.

La creación de estos cargos tal vez haya sido el avance más considerable y el esfuerzo más visible de parte de la Facultad para beneficiar a quienes no pueden procurarse ninguna asistencia fuera de ella. Sin embargo, esta iniciativa, que en su momento fue muy festejada por los alumnos, no tuvo hasta el día de hoy los frutos esperados. Son pocos los alumnos que asisten a estas clases, en comparación con los muchos que

---

<sup>10</sup> Datos provenientes de registros guardados por la coordinadora del Curso Nivelatorio de Inglés, Prof. Silvina Meneses.

<sup>11</sup> Idem nota anterior.

necesitarían hacerlo. Y al analizar las posibles causas de esta baja asistencia, además de incompatibilidades horarias inevitables, vemos que también estos cursos complementarios se ven afectados por la misma problemática que venimos discutiendo. Los alumnos no solo tienen necesidad de revisar los temas actuales, sino muchos otros que deberían haber aprendido antes. Pero en la urgencia de ayudar a los que tienen mayores posibilidades de aprobar la asignatura, nuevamente el alumno más desventajado recibe menos atención. Por eso sentimos que esta herramienta de apoyo no está del todo bien direccionada, con lo cual se desaprovecha el esfuerzo de la Facultad y de los docentes de la cátedra.

En virtud de la problemática descrita, consideramos que se hace necesario implementar acciones superadoras de las medidas adoptadas hasta el momento, y con esto queremos decir, acciones que no propicien, como hasta ahora, simples efectos paliativos para los problemas detectados, sino cuyo propósito sea en forma progresiva, eficaz y duradera los desajustes antes mencionados, lo que en suma significa, mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestra asignatura.

## **6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **6.1 RELAVANCIA DE LA LENGUA INGLESA EN LA ACTIVIDAD TURÍSTICA**

El nuevo paradigma cultural planteado por la globalización y la era de las comunicaciones se basa en parte en el uso de lenguajes comunes. En este contexto, el inglés ha dejado de ser la lengua de una nación en particular para convertirse en un vehículo de comunicación más allá de la diversidad cultural de quienes lo hablan. Ya no es necesario ni esperable que se enseñe el inglés *británico* ni el inglés *americano*, sino un *Inglés como Lengua Internacional* (Graddol, 2006) del que todos hacen uso: el

científico que desea participar de las discusiones académicas internacionales, el comerciante que desea vender sus productos fuera de su país, el estudiante de intercambio y el turista que cruza las fronteras para visitar otras culturas. El estatus de auténtica *lingua franca* que hoy día ha alcanzado el inglés lo convierte en una herramienta de comunicación que trasciende las fronteras de varios continentes y los diversos grupos culturales y étnicos.

De ahí el lugar central que ocupa actualmente esta lengua en los espacios de desarrollo de la industria del turismo y la innegable necesidad de que los profesionales del área la aprendan y utilicen tanto en su forma oral como escrita. El contacto personal, telefónico o por mail con turistas, colegas, u operadores extranjeros, sean estos hablantes nativos o no nativos del inglés; la lectura de informes económicos en publicaciones internacionales, de reseñas informativas sobre un destino turístico en el extranjero, de trabajos académicos, de normativas internacionales; la consulta de sistemas online de reservas y compras de pasajes son algunos ejemplos de uso concreto del inglés en la esfera del turismo. Es esperable entonces que los profesionales del área se desenvuelvan con cierta fluidez y seguridad en estos contextos a los que solo se puede acceder contando con un nivel adecuado de la lengua extranjera, y con un conocimiento suficiente de las estrategias comunicativas necesarias, en suma, con competencia lingüística en inglés.

Como respuesta a esta realidad, el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas<sup>12</sup> incluye dos niveles de inglés (Inglés 1 e Inglés 2), ubicados en el segundo semestre de primero y segundo año respectivamente. En estas asignaturas se trabaja con temáticas relacionadas al turismo, tales como descripciones geográficas y climatológicas, tipos de alojamientos, tarifas hoteleras,

---

<sup>12</sup> Plan VI, según la página web de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.

clases de turistas y de turismos, destinos turísticos con importancia histórica o cultural, sistemas de transporte, métodos de pago, políticas de reservaciones y cancelaciones hoteleras, entre otras. Estos temas son tratados a través de una variedad de géneros discursivos, presentes en textos tales como folletos, informes económicos, promociones turísticas, enciclopedias, cláusulas contractuales, artículos periodísticos, reglamentos, pasajes, todos ellos cuidadosamente seleccionados de fuentes reales de la actividad turística actual.

Creemos que la selección de materiales de trabajo que se utiliza en nuestros cursos constituye un recorte bastante representativo de la realidad concreta con la que nuestros alumnos, potenciales profesionales en turismo, estarán en contacto y deberán interactuar en forma regular una vez que formen parte del mercado laboral turístico.

## **6.2 RESPONSABILIDAD SOCIAL Y DOCENCIA**

Normalmente la práctica docente es concebida solo como la actividad realizada en el aula, es decir, la enseñanza directa. Pero, si bien enseñar es un eje fundamental de nuestra práctica docente, esta no se agota allí. El concepto de práctica docente atraviesa también la dimensión institucional y la dimensión social. Estas en su conjunto tienen la posibilidad de transformar el tejido social; esto quiere decir que existe una interacción marcada entre la práctica docente, la institución escolar, (en nuestro caso, la Universidad) y el contexto social. Es por eso que revisar la naturaleza de nuestras prácticas es de algún modo revisar los mecanismos de la reproducción social y el rol que cumplen los docentes críticos en la formación de los productos sociales de nuestras instituciones educativas (de Lella, 1999).

Existe un enfoque sociológico funcionalista que define a la docencia como una semi-profesión. Esto se debe a que no cumple con ciertos requisitos que una profesión debe



tener, como por ejemplo, autonomía y control del propio trabajo o un cuerpo de conocimientos consistentes de raíz científica. En clara oposición a estos postulados, hay propuestas que definen la profesionalización docente como el conjunto de actuaciones, conocimientos, destrezas y actitudes, que conforman lo específico de ser profesor. Puntualmente, estas cualidades del quehacer docente son: la obligación moral, que es el compromiso ético del docente para con el desarrollo de sus alumnos; el compromiso con la comunidad, ya que la educación es una ocupación encomendada por la sociedad; y por supuesto, la competencia profesional, es decir, el dominio de conocimientos y habilidades propias del campo disciplinar (de Lella, 1999).

Rescatamos, junto con Cayetano de Lella (1999), el valor de estas tres cualidades como rasgos distintivos de nuestra actividad profesional, ya que definen el contexto en el que ella se desarrolla: una comunidad educativa dentro de una sociedad determinada. La labor del docente no se restringe al aula ni a un horario particular, no se desarrolla en forma aislada de las variables sociales, culturales y económicas de su contexto, por el contrario, se ve atravesada por todas ellas.

Por tanto, creemos necesario reflexionar sobre la naturaleza de nuestras prácticas docentes y su impacto en dicho contexto. Y cuando lo hacemos, surgen interrogantes: ¿Estamos cumpliendo cabalmente con las demandas que nos plantea la sociedad actual? ¿Estamos formando a nuestros alumnos acorde al perfil de profesional que se necesita hoy? ¿Estamos ofreciendo iguales oportunidades a todos nuestros alumnos? ¿O somos reproductores de las desigualdades con que ingresan? ¿Cuánto de lo que enseñamos habrán aprendido? ¿Será suficiente para su vida profesional?

De Lella (1999) nos plantea la necesidad de repensar nuestros programas y planes de estudio. Nos propone cuestionar y desestructurar los esquemas, estereotipos y rutinas que se encuentran en la base de las prácticas para que los mismos docentes podamos

reconstruir pautas de conducta alternativas. En suma, hacer una revisión sistemática de nuestra propia práctica de gestión educativa.

Consideramos que dicha revisión debe ser continua y profunda, y debe estar guiada por las cualidades antes mencionadas. Y es desde esta perspectiva que hemos elaborado la propuesta que presentamos.

### **6.3 ADECUACION DE LA PROPUESTA DE APRENDIZAJE**

Díaz Barriga (1986) postula que para poder elaborar el programa de una asignatura, previamente hay que construir un *marco referencial*. Esto consiste, en primer lugar, en reconocer que el programa no funciona en forma aislada, sino que tiene una profunda inserción curricular, es decir, que forma parte de un plan de estudios. Es necesario entonces analizar los propósitos de dicho plan, las necesidades sociales e individuales que condujeron su elaboración y las nociones básicas de cada área de formación en que el plan está organizado para poder así obtener un mapa curricular en el que se pueda ver cómo los contenidos se apoyan y se integran, y evitar así superposiciones. De este modo, podemos esclarecer cuáles son las nociones básicas que deberán desarrollarse en cada área de formación y en nuestra asignatura en particular. Es así como se plantean los propósitos de aprendizaje de un curso.

En segundo lugar, es necesario determinar las condiciones que afectarán el desarrollo del programa, ya que cada grupo particular de alumnos se ve inmerso en ciertas circunstancias que deben ser detectadas para poder así adaptar el curso a ellas, tal como lo explica el mismo Díaz Barriga:

“Cada grupo escolar vive una situación particular que determina sus condiciones de aprendizaje, y estas, lejos de ser exclusivamente individuales y de carácter metodológico, están conformadas por una serie de situaciones sociales e históricas

que es necesario conocer para poder comprender y llevar a cabo una propuesta didáctica pertinente.”<sup>13</sup>

Para esto, el autor sugiere realizar un diagnóstico de los aprendizajes previos de los alumnos, con un instrumento formal (prueba de diagnóstico) u otra actividad que el docente pueda implementar en la clase, lo que permitirá fundamentar la interpretación didáctica del programa según las condiciones individuales de cada grupo. Por lo tanto, el propósito es generar una propuesta didáctica específica para cada grupo de alumnos.

Díaz Barriga (1986) destaca además la descripción de la experiencia del docente como un elemento fundamental para la construcción de este marco referencial. Sostiene que es justamente en la experiencia de su propia práctica en la que se pueden construir nuevas significaciones y generar procesos creativos.

Una vez que completemos la construcción y el análisis del marco referencial, podremos considerar la pertinencia o no de una propuesta de aprendizaje, que se concretará en el programa de estudio de la asignatura.

Siguiendo los pasos sugeridos por Díaz Barriga para analizar el marco referencial de nuestra asignatura Inglés I, detectamos que una de las condiciones que afecta el desarrollo de nuestras clases, y en consecuencia, el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es la disparidad de niveles de conocimientos previos de inglés de nuestros alumnos. En base a nuestra experiencia en la carrera con ambos niveles de la asignatura, sabemos que no es posible abordar con éxito los temas ni los géneros antes mencionados si los alumnos no cuentan con suficientes conocimientos de la lengua sobre los cuales se pueda seguir construyendo. Y por lo mismo, resulta bastante difícil ofrecer condiciones que favorezcan el aprendizaje de los contenidos.

---

<sup>13</sup> Díaz Barriga Ángel. (1986) "Propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio". En *Didáctica y Curriculum*. Nuevomar. México. P.38

Es así que llegamos a la conclusión de que la propuesta de aprendizaje de Inglés I no resulta completamente pertinente para la totalidad de los alumnos que se inscriben a cursarla, sino solo para el grupo más aventajado en relación al desarrollo de sus conocimientos del inglés.

Entendemos junto con este autor que la acción docente se lleva a cabo en una situación específica conformada por condiciones institucionales, históricas, individuales, metodológicas, y que debido a que esta situación no es estática sino dinámica, las previsiones hechas en relación a ella deben ser replanteadas de tanto en tanto. El proyecto de intervención que presentamos acá constituye un replanteo que da cuenta de este dinamismo.

#### **6.4 PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA PROBLEMÁTICA DESCRIPTA**

Durante muchos años se sostuvo la universalidad del método de enseñanza en una corriente que entendía la didáctica como una serie de reglas prescriptivas, como un conjunto de técnicas y procedimientos de validez universal, rígidamente preestablecido, aplicable a cualquier contexto y con el que se podía resolver cualquier situación de enseñanza. Imperaba la idea del orden único que priorizaba la prescripción y buscaba la efectividad en los resultados. Este esquema no tenía en cuenta la diversidad de los contextos pedagógicos posibles, ni la especificidad de los contenidos de cada disciplina, y mucho menos, los rasgos particulares y la problemática del sujeto que aprende. Además, relegaba al docente a una situación de sumisión al método, en la que no había lugar para su autonomía o su creatividad.

En oposición a esta concepción instrumental y tecnicista, Gloria Edelstein (1996) sostiene que existen dos factores ineludibles a la hora de considerar las cuestiones

metodológicas. Por un lado, la especificidad del contenido y, por el otro, la problemática del sujeto que aprende, considerado en su situación particular e inmerso en un contexto específico.

Adherimos a esta concepción superadora que Edelstein denomina *construcción metodológica*. Esta visión implica acercarse a un objeto teniendo en cuenta la lógica particular que lo rige, como también las peculiaridades del sujeto de aprendizaje. Así lo explica:

“La construcción metodológica, así significada, no es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural).”<sup>14</sup>

Agrega un tercer parámetro determinante: la intencionalidad de la acción didáctica, que es en realidad la adopción de una perspectiva axiológica frente a la ciencia, la cultura y la sociedad. Visto así, el método expresa una síntesis de opciones en relación a la estructuración de los contenidos disciplinares, de las actividades, de los materiales y de la organización de las interacciones entre los sujetos. El método no cubre solamente el desarrollo de la clase en el aula, está presente en la previsión, la actuación y la valoración crítica, o sea que es de fundamental importancia en el momento de generar la propuesta de enseñanza.

Y nos parece de gran relevancia el lugar que el docente pasa a ocupar en esta

---

<sup>14</sup> Edelstein, Gloria (1996) "Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico", en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial Paidós, Bs. As. pp. 81-82.

concepción. Ya no es el ejecutor de prescripciones que han sido elaboradas por otros, ya no se mueve en escenarios prefigurados, sino que se convierte en sujeto que construye una propuesta metodológica propia partiendo de la observación y la reflexión de sus propias prácticas docentes, del contexto particular de su aula y de los rasgos específicos de sus alumnos. La construcción metodológica es entonces el fruto de la articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades que tienen los sujetos de apropiarse de ella y las situaciones y contextos particulares donde ambos elementos se ponen en contacto. En esta construcción también se verá expresada la perspectiva axiológica adoptada por el docente, es decir su visión del mundo.

En muchas de sus publicaciones, Edelstein se ocupa con insistencia del tema de las prácticas reflexivas en el trabajo docente como un medio de originar procesos de cambio. Postula que la reflexión debe entenderse como una reconstrucción crítica de la propia experiencia en la que se ponen en tensión las situaciones, los sujetos, sus acciones y decisiones. Esto implica reflexionar sobre los contenidos y la forma de presentarlos para que los alumnos puedan apropiarse de ellos, sobre las estrategias sugeridas por la investigación acerca de la enseñanza, sobre los procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos, sobre los contextos sociales y políticos de la escolaridad. Rechaza ciertos abordajes que minimizan la necesidad del conocimiento que proviene de la investigación y destacan el conocimiento práctico del profesor. En una posición equilibrada, la autora considera que la reflexión debe nutrirse de ambos tipos de conocimiento, el inmediato que se utiliza cotidianamente y las construcciones conceptuales más formalizadas. Así, el docente reorganiza sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías que permiten explicar y problematizar la realidad, e indagar en las evidencias de lo cotidiano. Dice Edelstein (2000) que a través de la reflexión el profesor “deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica,

para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías”.

Es desde esta perspectiva que concebimos nuestro proyecto de intervención, considerando que nuestros alumnos se encuentran en distintas etapas de adquisición de la lengua extranjera, con distintas cristalizaciones de sus *interlenguas*<sup>15</sup> y que, por tanto, es necesario ofrecerles diversas condiciones que favorezca la apropiación de los contenidos, en lugar de una enseñanza homogénea en la que muchos resultan excluidos.

## 6.5 UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN, UNA INNOVACIÓN

Creemos que desde una perspectiva crítica el proyecto de intervención que aquí presentamos constituye una verdadera innovación. Para demostrarlo será necesario revisar las opiniones de algunos autores que se ocupan del particular, por ejemplo, la de Miguel Zabalza, quien en su texto *Innovación en la Enseñanza Universitaria* explica:

“Innovar no es solo *hacer cosas distintas* sino hacer cosas mejores. Innovar no es estar cambiando constantemente (por aquello de identificar innovación con cambio) sino introducir variaciones como resultado de procesos de evaluación y ajuste de lo que se estaba haciendo. La cuestión es introducir procesos innovadores que vayan asentando prácticas que supongan una mejora de la calidad de lo que se está haciendo.”<sup>16</sup>

Desde su concepción, con nuestro proyecto estaríamos innovando porque mejoraríamos lo que venimos haciendo hasta el momento, al darle a cada alumno lo que necesita en su situación particular y al incluir a más alumnos en la distribución de los saberes.

---

<sup>15</sup> Término introducido en 1972 por Selinker. Hace referencia a la lengua de transición que utiliza el alumno durante el proceso de adquisición; se ubica entre la lengua madre y la lengua meta y comparte rasgos de ambas.

<sup>16</sup> Zabalza, Miguel Ángel (2003) “Innovación en la enseñanza universitaria”. Santiago de Compostela. En: [dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero\\_articulo?codigo=1049473](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=1049473). P.117

Además, es efectivamente el resultado de largos procesos de reflexión y evaluación, tanto de nuestras prácticas docentes, que han ido variando constantemente en busca de mejoras, como de la relación entre nuestros alumnos como sujetos de aprendizaje y el contenido a enseñar. En esta evaluación no hemos dejado de considerar el lugar que nuestra asignatura ocupa en el plan de estudios y la repercusión que tiene para los alumnos en relación a su trayectoria académica, es decir que hemos considerado también los elementos que conformarían el contexto de aplicación de esta intervención.

El mismo autor agrega que innovar es introducir cambios justificados, cuya calidad dependerá de lo valioso que sea el cambio en sí mismo y de su justificación. Y en este sentido creemos que la problemática detectada en el desarrollo de nuestros cursos, concretamente, la diversidad de niveles de conocimiento de inglés en una misma clase, interfiere sobradamente en la calidad y las condiciones en que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje como para justificar la implementación de este proyecto.

Por su parte, Elisa Lucarelli (2004) entiende la innovación como una ruptura con el estilo didáctico habitual, es decir, como la interrupción de una forma particular de comportamiento que se repite a lo largo del tiempo. Pero en esta ruptura la nueva práctica puede relacionarse con la ya existente por medio de mecanismos de oposición, de diferenciación o de articulación.

Nuestro proyecto de intervención supone la interrupción de una forma particular de concebir y tratar a nuestros alumnos, que se manifiesta en una tendencia a uniformar, a homogeneizar la enseñanza, a dar por sentado que todos los alumnos son iguales y se encuentran en las mismas circunstancias al inicio del proceso de enseñanza. La nueva práctica, en nuestro caso, supone un reposicionamiento del alumno como sujeto que condiciona la naturaleza de los dispositivos pedagógicos que es necesario implementar, pero a su vez, articula con gran parte de la práctica anterior, en lo que respecta a



objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación, relaciones entre los sujetos, entre otros aspectos.

La ruptura de la que habla Lucarelli (2004) puede tener origen en un problema detectado por el docente o en una preocupación del docente en relación con alguno de los componentes de la práctica. Por ejemplo, la preocupación de encontrar la mejor forma de enseñar los contenidos curriculares, el modo más adecuado de favorecer el desarrollo de procesos de apropiación del contenido por parte de los alumnos, para que los nuevos saberes se articulen significativamente con los existentes. El componente de la práctica que origina la preocupación, de uno u otro modo, incidirá en el resto de los componentes de la situación, habida cuenta de la multidimensionalidad que caracteriza a las prácticas docentes.

En nuestro caso hemos detectado un problema que constituye para nosotros una preocupación, justamente la de saber que las condiciones actuales de nuestra práctica no propician en los estudiantes los mejores procesos de apropiación de los contenidos.

La autora también desarrolla la noción de la innovación como una práctica contextualizada, es decir, una práctica que puede ser explicada en función de los factores concretos que la enmarcan. Puntualmente, la situación áulica se proyecta en el entorno institucional y social e involucra los rasgos particulares de los sujetos de la innovación; de igual modo, la metodología de enseñanza dependerá de la especificidad de los contenidos a enseñar y aprender. Y relaciona también el concepto de innovación con el de praxis inventiva, que se opone al de praxis repetitiva y que se entiende como la práctica que siempre incluye la producción de algo nuevo a través de la reflexión y la acción en pos de resolver un problema de tipo teórico o práctico.

También nuestro proyecto de intervención implementaría una práctica contextualizada, dado que atiende a todos los factores que coexisten y se interrelacionan en nuestra

situación educativa particular. Es además el resultado de la praxis inventiva ya que tiene como objetivo solucionar una problemática preocupante mediante la introducción de un dispositivo pedagógico nuevo, diseñado a la medida del problema.

Otro rasgo que define la innovación según Elisa Lucarelli (2004), y que también se cumple en nuestro proyecto, es el protagonismo de los sujetos de la práctica en la gestación y propagación de la experiencia. Es decir, la innovación es la expresión de un proceso creativo, de ruptura con las formas habituales de enseñanza, que surge como una producción original en su contexto de realización y que no solo está gestada sino llevada a cabo por los mismos actores de la situación educativa. Estos actores no solo determinan las metas y estrategias a aplicar en los cambios propuestos, sino que además toman las decisiones a nivel de la práctica áulica y realizan la evaluación de procesos y resultados a lo largo de todo el desarrollo de la experiencia.

Así, la innovación como práctica protagónica se opone a las innovaciones desde una postura tecnicista, en las que el diseño, la programación y las decisiones correspondientes provienen de actores externos al contexto de la práctica y en las que el rol del docente queda limitado a la implementación de un proyecto ajeno.

Zabalza (2003) coincide en este último punto agregando que las innovaciones forzadas, que se imponen por la vía burocrática o administrativa, solo generan como respuesta acciones igualmente burocráticas que no producen impactos en las prácticas reales sino solo en las formas.

Por último, Lucarelli (2004) destaca el valor altamente beneficioso de dar a conocer a otros estas innovaciones protagónicas en la universidad, ya que al haber sido gestadas en la base del sistema y a partir de acciones de los propios docentes, motiva a otros docentes a reflexionar sobre sus propias prácticas y a percibir la necesidad de innovar. La difusión de las innovaciones y sus resultados tendría así un efecto multiplicador que

potenciaría el protagonismo de los docentes en la renovación de sus prácticas.

En la misma línea de pensamiento se inscribe María Teresa Alcalá, quien concibe las innovaciones como auténticas rupturas con las prácticas y los conocimientos hegemónicos y agrega:

“No se trata ya de la “novedad” u “originalidad” de las estrategias que utilizamos para enseñar sino del origen de las estrategias que surgen de procesos de análisis críticos acerca de la relación pedagógico-didáctica (docente, alumno y conocimiento), y de las representaciones socio-culturales y epistemológicas de profesores y estudiantes que subyacen en las concreciones de esa relación triangular.”<sup>17</sup>

Coincidimos con la autora en que al tomar decisiones sobre los contenidos curriculares a enseñar, y las estrategias pedagógicas que vamos a aplicar, lo hacemos desde una concepción determinada de la función social de la educación en el contexto en que trabajamos. Y en el caso particular de la Universidad, tenemos en cuenta concepciones de nuestro campo disciplinar particular y concepciones sobre la formación del futuro profesional, la relación entre la Universidad y la sociedad y la vinculación entre el currículum universitario y el campo profesional de los futuros egresados. Y una innovación que se precie de tal debe surgir de una revisión reflexiva de estas concepciones y estas relaciones. A su vez, esta revisión reflexiva parte de una disconformidad del docente ante problemas detectados en la práctica, o demandas de los propios alumnos o de la sociedad ante expectativas no cumplidas.

En el caso de la asignatura Inglés I, nos hemos preguntado muchas veces cómo hacer para que nuestros alumnos alcancen mejores resultados, para que puedan adquirir los conocimientos de inglés y desarrollar las destrezas lingüísticas que les sean útiles en el

---

<sup>17</sup> Alcalá, María Teresa (falta el año) El papel de las innovaciones pedagógicas en el desarrollo profesional docente. Conferencia. UNNE [http://www.unne.edu.ar/academica/PFD/info\\_jornada/Conferencia](http://www.unne.edu.ar/academica/PFD/info_jornada/Conferencia) p.6

accionar profesional, para que no solo se esfuercen por aprobar nuestra asignatura sino además por apropiarse de un saber que les posibilite crecer académica y profesionalmente. También hemos indagado en la relación entre el currículum y el campo profesional, revisando nuestros contenidos en virtud de la realidad social, económica y cultural en que deberán insertarse los alumnos una vez que egresan. Y nos preguntamos a menudo, ¿podrán todos nuestros alumnos usar el inglés como una herramienta de comunicación efectiva?

Es a partir de esta revisión reflexiva que surge nuestro proyecto de intervención como una propuesta de cambio y un intento de incorporar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los resultados de dichos procesos.

## **7. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: ENSEÑANZA DE INGLÉS POR NIVELES**

### **7.1 CONSIDERACIONES GENERALES**

Antes de entrar de lleno en los detalles del proyecto, sería importante reflexionar sobre algunas cuestiones que lo circundan. Una de ellas es la situación en que se encontrarían los alumnos al momento de ser parte de esta propuesta: situación de ingreso a una carrera universitaria, es decir que los destinatarios de este nuevo dispositivo pedagógico serían en su inmensa mayoría, alumnos ingresantes.

En base a diversas investigaciones que se vienen ocupando de estudiar y comprender la situación del ingreso a la Universidad, sabemos que los alumnos en dicha instancia deben “aprender el oficio de estudiante universitario” (Vélez, 2005). En este trance los ingresantes atraviesan tres etapas: la etapa del extrañamiento, en que se establece el contacto con un universo institucional desconocido, con reglas y condiciones distintas del mundo anterior (el de la escuela media); la etapa del aprendizaje, en la que hay una

adaptación progresiva a dichas reglas y un proceso de socialización con ellas; y la etapa de afiliación, en que el estudiante llega a dominar relativamente estas nuevas reglas. Los tiempos que deben transcurrir para alcanzar la condición de “miembro afiliado”, en palabras de Miriam Casco (2007), no son iguales para todos los alumnos. Tampoco se trata de un proceso natural, sino que supone un esfuerzo de parte del alumno y una interacción permanente con situaciones que son particulares de cada institución (Vélez, 2005).

Algunas de las prácticas típicas con que los alumnos deben tratar, por ejemplo, el distanciamiento de los docentes, la fragmentación de los contenidos o la ritualización de las evaluaciones, acentúan la etapa del extrañamiento. Creemos que acelerar los tiempos de aprendizaje también constituye una práctica que va en desmedro de la afiliación del alumno ingresante, forzándolo a hacer algo para lo cual aún no ha adquirido las herramientas necesarias.

En el mismo sentido, Miriam Casco (2007) distingue dos tipos de afiliación que los ingresantes deben alcanzar: la institucional y la intelectual. La primera consiste en conocer los mecanismos de funcionamiento de la Universidad, es decir, cuáles son las reglas que gobiernan su administración y la acción de todos sus participantes. La afiliación intelectual, por otro lado, se relaciona con el dominio de las formas del trabajo intelectual, tales como categorizar, clasificar, desarrollar un pensamiento crítico. Pero sucede a menudo que los ingresantes logran alcanzar la primera cuando aún no han podido hacer lo mismo con la segunda, por lo cual nos encontramos con esos estudiantes que tanto nos preocupan por ser visibles en lo administrativo pero no visibles en lo pedagógico.

En su opinión, estos desajustes no serán definitivos y por ello la institución universitaria puede optar entre la inacción que libra al alumno a su propia suerte y la intervención

que lo orienta en el aprendizaje de las reglas de la afiliación intelectual. Para la segunda opción, explica la autora, será necesario conocer a los ingresantes y tener ideas claras sobre sus saberes previos y sobre lo que deberían conocer para aprovechar la enseñanza del nuevo mundo universitario.

Coincidimos plenamente con ella cuando afirma lo siguiente:

“Las reglas de la cultura universitaria pueden estar muy alejadas de los saberes, representaciones y valores estudiantiles, pero éstos no son todos descartables. Conocer la medida de esa disonancia parece el primer imperativo para mitigarla. Claro que esto no significa solamente detectar las carencias estudiantiles sino también identificar las contradicciones de un sistema de enseñanza en el que perviven prácticas no favorecedoras de aprendizajes legítimos.”<sup>18</sup>

En esta dirección marcha nuestra propuesta de intervención, como una forma de detectar las carencias de los ingresantes en un área específica del conocimiento e instaurar, a la vez, prácticas que favorezcan aprendizajes legítimos. Deseamos acompañar al alumno ingresante en la adaptación a la cultura de la universidad de la que desea formar parte, partiendo de la premisa de que él es un sujeto de aprendizaje que puede tomar decisiones autónomas en lo que respecta a su propia educación.

## **7.2 ETAPAS DEL PROYECTO**

Concretamente, el proyecto está compuesto de dos etapas íntimamente relacionadas, que se implementarían en forma consecutiva.

### **Primera etapa**

La primera etapa consiste en la administración de una Prueba Diagnóstica Obligatoria

---

<sup>18</sup> Casco, Miriam. (2007) “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual”. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación. Tandil, Argentina. P.11

para todos los ingresantes a la Licenciatura de Turismo, quienes podrán optar entre dos instancias de evaluación, una en el mes de diciembre, luego de inscribirse en la carrera, y otra en febrero, antes de comenzar a cursar las materias del primer semestre. Esta prueba, que será preparada, administrada y corregida por las docentes de la cátedra de Inglés I, será escrita y estará específicamente diseñada con el propósito de evaluar los conocimientos de inglés de los ingresantes en tres de las cuatro habilidades básicas en una lengua extranjera: la lectura comprensiva, la expresión escrita, y la comprensión de textos orales. Sus resultados determinarán el desarrollo de la segunda etapa.

Entendemos que el carácter obligatorio de esta prueba puede tener la apariencia de una imposición arbitraria y excesiva de parte de la Universidad, pero dado que la prueba no establece ningún tipo de restricciones al ingreso de los alumnos, ni excluye a ningún alumno como consecuencia del resultado obtenido en ella, constituye un elemento facilitador en lugar de ser un elemento discriminatorio. No se trata de que todos los alumnos la aprueben, sino, de que todos los alumnos la realicen. Así podrán acceder a la posibilidad de saber con certeza cuál es su situación frente al inglés, cuánto han aprendido en etapas anteriores y qué necesitan para alcanzar la competencia lingüística necesaria que les permita seguir avanzando en las asignaturas Inglés I e Inglés II y, por lo tanto, en sus estudios. Dejar esta evaluación de las competencias lingüísticas como una tarea del propio estudiante, es no asumir la cantidad de demandas en las que se encuentra inmerso en su socialización académica, por lo cual se propone como parte de la intervención. En todo trayecto académico es importante conocer las propias posibilidades con antelación y así poder planificar y utilizar el tiempo y el esfuerzo de la mejor manera posible y evitando en lo posible frustraciones que desalienten.

Además, la obligatoriedad no se extiende más allá de la realización de la prueba, luego de la cual, el alumno podrá optar libremente por seguir las sugerencias de las docentes

en referencia a la segunda etapa del proyecto o ignorarlas por completo.

Una vez que las Pruebas Diagnósticas hayan sido corregidas, puntuadas y revisadas por las docentes, los alumnos serán agrupados en cuatro niveles conforme a los resultados obtenidos en la prueba, de la siguiente manera:

**Nivel 1:** Alumnos con tres niveles por debajo del requerido para cursar Inglés I satisfactoriamente.

Se trata de alumnos, que según nos han comentado en las entrevistas de devolución de resultados entre otros momentos de intercambio, que no han pasado por un aprendizaje sistemático del inglés, que han tenido experiencias negativas y desalentadoras con la lengua extranjera y que por lo tanto no manejan ni siquiera los rudimentos de la lengua. Es así que no son capaces de comprender los textos con los que se trabaja en clase o las explicaciones o instrucciones de las docentes, y mucho menos de expresarse en inglés para establecer la comunicación en lengua escrita u oral, y no están familiarizados ni siquiera con el léxico más sencillo. Este grupo constituye nuestra mayor preocupación, debido a que con los escasísimos conocimientos de inglés con los que ingresa, se encuentra en la situación más desventajosa y con muy pocas posibilidades y recursos para alcanzar los objetivos de nuestra asignatura. En muchos casos se agrega a este panorama, una actitud de parte del alumno poco favorable hacia el aprendizaje del inglés, que también nos manifiestan explícitamente los estudiantes en el trabajo áulico. Se les sugerirá que asistan a tres semestres de cursos optativos antes de cursar Inglés 1. El cronograma para los alumnos de este grupo sería el siguiente:

	<i>Primer Semestre</i>	<i>Segundo Semestre</i>
<i>Primer Año</i>	<b><i>NIVEL OPTATIVO 1</i></b>	<b><i>NIVEL OPTATIVO 2</i></b>
<i>Segundo Año</i>	<b><i>NIVEL OPTATIVO 3</i></b>	<b><i>INGLES I</i></b>
<i>Tercer Año</i>	_____	<b><i>INGLES II</i></b>



Se puede argumentar a modo de objeción que estos alumnos van a posponer la cursada de nuestra asignatura Inglés I para el segundo año de su carrera, lo cual es cierto. Pero dadas las condiciones iniciales con que ingresan a la Universidad en relación a sus conocimientos de inglés, este esquema resulta equivalente a lo que sucede cuando estos mismos alumnos cursan la asignatura en condiciones muy desfavorable, desaprovechan la cursada y deben volver a cursar la materia al año siguiente. Con nuestro proyecto, la ostensible diferencia a su favor consistiría en haber aprovechado ese tiempo para alcanzar el nivel requerido para cursar Inglés I, o uno muy cercano al requerido.

**Nivel 2:** Alumnos con dos niveles por debajo del requerido para cursar Inglés I satisfactoriamente.

Son alumnos que son capaces de utilizar algunas de las estructuras básicas de la lengua escrita y oral y han desarrollado incipientemente algunas destrezas lingüísticas, pero aún no son capaces de desenvolverse bien en situaciones simples debido a inadecuaciones gramaticales, léxico insuficiente y a las muchas interferencias de su lengua materna. Además, su comprensión del discurso del interlocutor es pobre.

Este grupo también constituye un importante motivo de preocupación ya que en su gran mayoría estos alumnos terminan perdiendo también la cursada de Inglés I. Por lo tanto, nuevamente el retraso en cursar Inglés I se vería compensado por la ventaja del avance en sus conocimientos y la posibilidad de atravesar con éxito esta cursada.

Se les sugerirá que asistan a dos semestres de cursos optativos antes de cursar Inglés 1.

El cronograma para los alumnos de este grupo sería el siguiente:

	<i>Primer Semestre</i>	<i>Segundo Semestre</i>
<i>Primer Año</i>	_____	<b><i>NIVEL OPTATIVO 2</i></b>
<i>Segundo Año</i>	<b><i>NIVEL OPTATIVO 3</i></b>	<b><i>INGLES I</i></b>
<i>Tercer Año</i>	_____	<b><i>INGLES II</i></b>

**Nivel 3:** Alumnos con un nivel por debajo del requerido, que son capaces de comprender mejor el discurso del interlocutor, lo que los habilita a seguir las exposiciones e instrucciones del docente, pero aún no cuentan con la fluidez suficiente como para usar la lengua en intercambios orales eficaces. A su vez, tienen una comprensión global de los textos escritos que les permite resolver parte de las actividades aunque aún no dominan las estructuras ni el léxico suficiente como para usar la lengua producciones escritas que cumplan con un propósito comunicativo.

Por todo esto se les aconsejará tomar solo uno de los cursos nivelatorios optativos dictados durante el primer semestre del año.

Este grupo sería el más renuente a seguir nuestras sugerencias, si tenemos en cuenta que estos alumnos ya tienen más posibilidades de aprobar nuestra asignatura. Sin embargo, lo hacen en general con enorme esfuerzo, alcanzan una competencia lingüística baja y en ocasiones deben rendir dos o más veces el examen final de la materia, que aprueban también con bajas calificaciones. Creemos que estas condiciones se verían enormemente mejoradas si los alumnos recibieran un semestre previo de preparación.

El cronograma para los alumnos de este grupo sería el siguiente:

	<i>Primer Semestre</i>	<i>Segundo Semestre</i>
<i>Primer Año</i>	<b><i>NIVEL OPTATIVO 3</i></b>	<b><i>INGLES I</i></b>
<i>Segundo Año</i>	_____	<b><i>INGLES II</i></b>

**Nivel 4:** Alumnos aptos para cursar Inglés I en el segundo semestre del primer año, sin la necesidad de inscribirse en los cursos optativos.

Estos alumnos cuentan con las herramientas necesarias para llevar adelante la cursada de nuestra asignatura y ampliar su competencia lingüística intercultural con los nuevos contenidos que incorporen en el curso. Esto es posible dado que dominan las estructuras

gramaticales y léxicas correspondientes a un nivel intermedio, es decir, pueden expresarse con la suficiente fluidez como para lograr el propósito comunicativo, tanto en la forma escrita como en la oral. Aunque su discurso aún presenta inadecuaciones gramaticales y errores léxicos, son capaces de corregir sus propios enunciados porque han desarrollado estrategias comunicativas de reformulación.

Normalmente, este grupo es reducido y en base a la información que recabamos de estos alumnos durante el desarrollo de nuestros cursos, sabemos que muchos estudiaron inglés en forma particular, realizaron viajes de intercambio, asistieron a colegios bilingües o a los colegios de la Universidad, entre otros factores extracurriculares de su formación en la escuela secundaria.

El cronograma para los alumnos de este nivel es el que contempla el plan de estudios vigente y que en la actualidad intentan seguir todos los alumnos de la carrera:

	<i>Primer Semestre</i>	<i>Segundo Semestre</i>
<i>Primer Año</i>	_____	<b><i>INGLES I</i></b>
<i>Segundo Año</i>	_____	<b><i>INGLES II</i></b>

Una vez organizados los grupos por niveles, se citará a los alumnos de la forma más conveniente para hacer una devolución de las Pruebas Diagnósticas y explicar los criterios seguidos para el agrupamiento en cada nivel. En esos encuentros también se expondrán con claridad cuáles son las opciones disponibles para los alumnos y cuáles las ventajas de tomar los cursos optativos que la Facultad de Ciencias Económicas les estaría ofreciendo.

Cabe señalar que aquellos alumnos que, no siendo ingresantes, hubieran desaprobado la cursada de Inglés I y estuvieran decididos a recursarla, serán bienvenidos a rendir la Prueba Diagnóstica y a formar parte de alguno de los niveles optativos para llegar mejor

preparados a cursar nuevamente nuestra asignatura.

Es importante tener en claro que el esfuerzo de agrupar a los alumnos de la forma antes descrita no constituye de ninguna manera un intento de homogeneizar la enseñanza, sino más bien, de crear diversos contextos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la competencia lingüística de todos los estudiantes y no solo del grupo con mayor dominio de la lengua. Cabe recordar aquí un rasgo característico de los cursos de lengua extranjera, que constituye un verdadero desafío para los estudiantes: el objeto de estudio, es decir, la lengua que se aprende, es a la vez el vehículo de comunicación dentro del curso y se aprende precisamente usándola con propósitos comunicativos. Pero para tal fin, es necesario que la dificultad del discurso escrito y oral y de las actividades de la clase sea consistente con las posibilidades reales de los alumnos de comprender dicho discurso y resolver dichas actividades. Por lo tanto, un curso en el que coexisten diferentes niveles de conocimiento de inglés coloca al docente ante la encrucijada de optar por determinado material de trabajo y determinadas actividades que representarán un desafío posible de abordar para algunos alumnos e imposible para otros. Este escenario no conforma el contexto de aprendizaje más favorable, ya que no contempla los distintos niveles de conocimiento de partida de los alumnos.

Por otra parte, la heterogeneidad de los cursos y la riqueza que esta le aporta a las situaciones pedagógicas seguirá presente en la variabilidad del desempeño lingüístico entre los alumnos que comparten el mismo nivel de conocimiento de la lengua, ya que algunos presentan, por ejemplo, mejores condiciones naturales para desarrollar la capacidad de comprender textos orales, mientras que otros cuentan con una mayor facilidad para adquirir fluidez en el habla o recordar vocabulario específico. También contribuyen a mantener la heterogeneidad de los cursos otros factores que interactúan en una clase, como por ejemplo, las distintas biografías escolares de los alumnos, las

diversas formas de relacionarse con el objeto de estudio que cada individuo establece, la variabilidad de las cuestiones afectivas y emocionales de cada alumno que se ponen de manifiesto en las clases.

La adopción de este primer paso diagnóstico redundaría en claros beneficios para alumnos y docentes. Permitiría:

- Formar grupos de alumnos con niveles de competencia lingüística similares. Esto propiciaría, sin duda, mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje para la totalidad de los alumnos, ya sea los que participan de los cursos optativos como los que se inscriben a cursar la asignatura Inglés I.
- Reducir el número de alumnos por curso. Así estaríamos ofreciendo más y mejores instancias de práctica escrita y oral en todos los cursos. Con esto, más alumnos accederían a la promoción parcial de la materia, mediante la cual quedan eximidos de rendir la parte escrita del examen final y aquellos que no logran esto, llegarían mejor preparados y más confiados a la instancia de evaluación final.
- Aumentar las posibilidades de abordar los contenidos curriculares con mayor profundidad y en su totalidad. Al no tener la necesidad de revisar cuestiones básicas de la lengua inglesa, y al contar con alumnos mejor preparados para trabajar con los textos y las actividades propuestas, será posible dedicarle más tiempo a profundizar algunas temáticas e incorporar nuevas actividades que son muy productivas, pero que insumen más tiempo y requieren mayor dominio del idioma de parte de los alumnos.

### **Segunda Etapa**

La segunda etapa consistirá en el dictado de los Cursos Optativos semestrales de Nivel 1, 2 y 3, conformados a partir de los resultados de la prueba diagnóstica y de los alumnos que decidan inscribirse en ellos.

Tal como se desprende de los cronogramas para cada grupo, en el primer semestre se ofrecerían los Cursos Optativos de Nivel 1 y 3, con inicio en la primera semana de marzo y finalización en la primera semana de julio. Mientras que en el segundo semestre se ofrecería el Curso Optativo de Nivel 2, con inicio en la primera semana de agosto y finalización en la primera semana de diciembre, en forma paralela al dictado de la asignatura Inglés I. La carga horaria de todos los cursos optativos, cualquiera fuera su nivel y cuatrimestre de dictado, será de tres horas reloj semanales, dictadas en bloque o en dos clases de una hora y media, dependiendo de la disponibilidad de aulas y de horarios de las docentes al momento de armar los cursos.

El paso de un nivel al siguiente se concretaría mediante la aprobación de evaluaciones formativas sucesivas que den cuenta del avance del alumno. Una vez aprobado el Curso Optativo de Nivel 3, el alumno se encontraría en las mejores condiciones para inscribirse a la cursada regular de Inglés I.

La implementación de estos cursos optativos por niveles crearía las condiciones suficientes para:

- Ofrecer una instancia singular de igualación de oportunidades a los ingresantes a la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas, diversificando la oferta pedagógica de forma tal de contemplar una amplia variedad de problemáticas de aprendizaje.
- Favorecer en los alumnos una actitud positiva frente al aprendizaje de las lenguas extranjeras, evitando su exposición a situaciones de discriminación y presión innecesarias y frustrantes.
- Promover un aprendizaje gradual y sostenido en el tiempo, que atienda a la diversidad de los alumnos.
- Aumentar las posibilidades de reducción del fracaso, tanto a la hora de aprobar la

asignatura como de acreditarla.

- Fortalecer la permanencia de los alumnos en los primeros semestres de la carrera.

Estas prácticas innovadoras necesitarán un tiempo para asentarse y convertirse en prácticas habituales, ya que los cambios no producen todos los efectos buscados en forma inmediata. Confiamos en que a medida que se consolide la implementación y se difundan los beneficios de este nuevo dispositivo pedagógico, más alumnos se sumarán a recorrer el camino sugerido con estos cursos. Su carácter optativo los dota de una cierta informalidad que libera a los alumnos del temor y la tensión que usualmente se genera en un curso de lengua extranjera cuando se trata de una imposición; por otro lado, la gradualidad de los niveles promete un contexto de aprendizaje más favorable.

Es importante señalar que la implementación de este proyecto de intervención permitiría eliminar el curso introductorio del mes de febrero, que no cumpliría ya ninguna función, y lo mismo sucedería con las clases de apoyo de Inglés I. Esto permitirá reasignar los recursos en función de los nuevos esquemas pedagógicos propuestos.

### **7.3 REQUERIMIENTOS PARA LA INSERCIÓN DEL NUEVO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO EN EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE**

Tal como se explicó anteriormente, nuestro proyecto contempla las condiciones actuales del contexto educativo de la Licenciatura en Turismo, creadas por el Plan de Estudios que se encuentra vigente (Plan VI)<sup>19</sup>. Y es justamente en relación a la

---

<sup>19</sup> El Plan de Estudios vigente no especifica en forma expresa las correlatividades que mencionamos, pero dicho Plan está sujeto al cumplimiento de la Ordenanza N° 145/06, modificada por Ordenanza N° 158/12 en el artículo 12º). Texto Ordenado (abril 2012). Expte. 900-4841/12. En su artículo 15 establece lo siguiente:

Son condiciones para cursar las asignaturas del segundo semestre de primer año, las siguientes: Haber aprobado la asignatura "Introducción al Turismo y a la Estructura del Mercado Turístico". Haber aprobado, como mínimo, el curso de las materias "Geografía Turística Argentina y Latinoamericana" y "Matemática I (Álgebra)".

articulación de los conocimientos dentro de dicho plan, que quisiéramos hacer una observación.

El actual régimen de correlatividades en lo que respecta a las lenguas extranjeras (inglés y portugués) constituye un elemento que hoy obstaculiza el avance de algunos alumnos, dados los conocimientos con los que los estudiantes llegan a la Universidad con respecto a estas disciplinas. Por ello, la modificación de dichas correlatividades potenciaría enormemente los alcances de nuestro proyecto.

No encontramos criterios que den cuenta de que los contenidos de materias como Introducción al turismo y a la estructura del mercado turístico, Geografía turística argentina y latinoamericana y Matemática I (Álgebra) sean condición necesaria para poder llevar adelante la asignatura Inglés I. Es prueba de ello que el haber aprobado estas asignaturas tampoco garantiza la aprobación de Inglés; así lo podemos ver en los datos concretos del año 2014 en que hubo 21 alumnos que no lograron aprobar la cursada de Inglés I a pesar de cumplir con la condición curricular antes mencionada.

En el mismo sentido, no encontramos sustento disciplinar, en relación a los conocimientos previos necesarios, que avale la restricción de contar con las cursadas aprobadas de Inglés I y II para poder inscribirse en la asignatura Portugués I, sobre todo teniendo en cuenta que, a diferencia de lo que sucede con inglés, el estudiante no posee conocimientos previos de esta lengua a partir de sus estudios secundarios para cursar su primer nivel en la Universidad.

Si bien puede ser beneficioso que un alumno a la hora de cursar Inglés I se haya insertado exitosamente en los nuevos hábitos de la cultura universitaria, no lo es menos que habiendo desaprobado alguna de las tres materias mencionadas (correlativas de Inglés I), pero contando con un buen nivel de inglés, pueda aprovechar el segundo semestre de su año de ingreso cursando nuestra asignatura. De este modo se evitaría un



cuatrimestre de inactividad, con el riesgo de que se encuentren desmotivados y desalentados por el retraso, impedidos de avanzar en sus estudios.

Se puede observar esta situación en las estadísticas de la cursada 2014. De 256 inscriptos al momento de iniciar la cursada en la primera semana de agosto, 173 alumnos (67,5%) lo hacían en carácter de condicionales (en el SIU aparecían como “pendientes”) por no haber rendido el recuperatorio general de alguna de las asignaturas del primer semestre. Al 19 de septiembre, fecha en que se tomó el primer parcial de Inglés I, 88 (51%) de estos 173 alumnos habían abandonado nuestra cursada por no haber aprobado esos recuperatorios.<sup>20</sup> Cabe preguntarse cuántos de estos alumnos estaban en condiciones de seguir adelante con nuestra asignatura, y no pudieron hacerlo por no cumplir con la condición curricular antes mencionada. En consecuencia, creemos que sería conveniente revisar la adecuación de dicha condición a la luz de las circunstancias actuales y evaluar si los motivos que la originaron siguen siendo válidos. Por todo ello, sugeriríamos implementar una modificación al Plan de Estudios, mediante la creación de un módulo independiente de Lenguas Extranjeras, inicialmente compuesto por inglés y portugués, liberado de toda correlatividad que no fuera la estrictamente necesaria y lógica entre Inglés I y II y Portugués I y II.

Queda claro que nuestra concepción del Plan de Estudios no es aquella en la que se establece un camino único que el alumno deba recorrer sin opciones alternativas, sino una en que además de sugerir recorridos convenientes y pedagógicamente adecuados, haya espacio para la autonomía del alumno como sujeto y actor de su propio aprendizaje, como sujeto que puede participar activamente en el plano de su propia educación tomando decisiones al respecto.

---

<sup>20</sup> Datos procesados internamente en nuestra cátedra a partir de las listas actualizadas por comisión, disponibles en el SIU durante el segundo semestre de 2014.

Sabemos que esta modificación se encuentra fuera del alcance de nuestro proyecto y, en nuestra opinión, debería ser objeto de una nueva intervención. Esta sugerencia constituye en realidad un aporte a la tarea permanente de revisión y monitoreo de la adecuación y los resultados de los planes de estudios.

#### **7.4 RECURSOS NECESARIOS**

Los recursos necesarios esenciales para implementar este proyecto son los recursos humanos, es decir, los docentes. Actualmente en la cátedra de Inglés I contamos con ocho cargos rentados que se distribuyen de la siguiente manera:

- tres profesoras Adjuntas, a cargo de las clases teóricas;
- una Jefa de Trabajos Prácticos, a cargo de una comisión de trabajos prácticos;
- dos Ayudantes Diplomadas, a cargo de una comisión de TP cada una;
- dos Ayudantes Diplomadas, a cargo de una comisión de clases de apoyo cada una.

Estas docentes, que cuentan con sobrada idoneidad y experiencia, serían suficientes en número para distribuirse las tareas de diseño, administración y corrección de la Prueba Diagnóstica, así como también de diseño, dictado y evaluación de los Cursos Optativos. Nuestra cátedra se desarrolla en el segundo semestre, mientras que en el primer semestre se realizan solo tareas de revisión de material y toma de exámenes finales, sin dictado de clases. En función de esta disponibilidad de recursos, sería posible ofrecer hasta ocho comisiones en el primer semestre, que se podrían organizar en cuatro comisiones de Nivel 1 y cuatro de Nivel 3, o cualquier otra combinación, dependiendo del número de inscriptos en cada nivel. Cada curso tendría una carga horaria de tres horas semanales, en bloque o en dos clases de una hora y media cada una, en distintas bandas horarias, de forma tal de multiplicar las posibilidades de acceso de los alumnos.

En el segundo semestre, solo dos de las ocho docentes estarían disponibles para dictar cursos optativos, debido a que el resto debe ocuparse de la cursada regular de Inglés I. Estas dos docentes son las que actualmente se encuentran al frente de las Clases de Apoyo, las cuales serían reemplazadas por dos Cursos Optativos de Nivel 2. Dependiendo de la inscripción real en este segundo nivel, es probable que sea necesario contar con otra docente que dicte una o dos comisiones más de Nivel 2, solo en el segundo semestre, y que colabore con la administración y corrección de la Prueba Diagnóstica del turno de diciembre. La carga horaria de estos cursos de Nivel 2 sería similar a la de los cursos del primer semestre, o sea, tres horas reloj por semana.

En resumen, con el nuevo esquema de actividades, la distribución de los recursos humanos en cada semestre, que podría variar en función del número de inscriptos a los cursos optativos, sería la siguiente:

<i>Primer Semestre</i>	<i>Segundo Semestre</i>
<b><i>Cuatro docentes afectadas al NIVEL OPTATIVO 1</i></b>	<b><i>Dos (o tres) docentes afectadas al NIVEL OPTATIVO 2</i></b>
<b><i>Cuatro docentes afectadas al NIVEL OPTATIVO 3</i></b>	<b><i>Seis docentes afectadas a la cursada de INGLES I</i></b>

Otro elemento importante con el que necesitaríamos contar es un aula virtual en la plataforma AU24 de la FCE. De este modo podríamos llevar a cabo tareas de comunicación con los alumnos, publicación del material de trabajo y de consulta, y aprovechar todas las posibilidades que esta tecnología ofrece para extender el aula presencial. También nos sería de gran utilidad para la gestión de la información de los cursos (listas de inscripción, publicación de notas, avisos).

A nivel administrativo sería necesario crear un espacio en la Oficina de Alumnos para

brindar información sobre los cursos, recibir las inscripciones y evacuar las consultas de los alumnos. A su vez, se necesitarían aulas para el dictado de los cursos y la toma de la Prueba Diagnóstica y también contar con el servicio del Departamento de Impresiones para obtener las copias de todas las pruebas que se tomen.

Por último, un recurso de mucho valor sería la compra de algunos diccionarios monolingües de inglés, graduados por niveles (beginners, pre-intermediate, intermediate), que estuvieran a disposición de los alumnos para ser utilizados en clase o fuera de ella para resolver tareas que se asignen a los estudiantes.

## **7.5 PLAN DE TRABAJO**

Para poner en marcha este proyecto son necesarios tres momentos igualmente importantes. El primero es la preparación del proyecto, el segundo, la promoción, y el tercero es la de ejecución del proyecto. Se organizarían de la siguiente manera:

### **a. Momento de Preparación**

Puede abarcar tentativamente desde el mes de marzo hasta el mes de noviembre. Los docentes de la cátedra se organizarían en subgrupos para avocarse a diferentes tareas, que deberán estar coordinadas entre sí. Puntualmente estas tareas serían:

- ✓ Elaboración de la Prueba Diagnóstica junto con los criterios de corrección y puntuación correspondientes.
- ✓ Elaboración de los criterios de distribución de los alumnos en los distintos niveles según los resultados de la Prueba Diagnóstica.
- ✓ Diseño de los Cursos Optativos en sus tres niveles y selección y elaboración del material a ser utilizado en ellos.
- ✓ Elaboración de las evaluaciones formativas que permitirán el seguimiento de los

estudiantes en estos trayectos optativos.

- ✓ Coordinación con el Departamento de Turismo y la Oficina de Alumnos de las cuestiones administrativas correspondientes.
- ✓ Coordinación con el Departamento de Informática para la implementación del aula virtual, o si fuera pertinente, las aulas virtuales para los cursos optativos.
- ✓ Coordinación con los responsables a cargo de la difusión de información por los distintos canales disponibles en la facultad (página web, folletería, afiches, etc.).
- ✓ Consultas con las profesionales a cargo de la Unidad Pedagógica de la FCE en lo que respecta a cuestiones pedagógicas que requieran su asesoramiento.

#### **b. Momento de Promoción**

Levemente superpuesta con la etapa anterior, esta etapa comenzaría en octubre y culminaría aproximadamente en la primera semana de diciembre. Conjuntamente con el inicio de la inscripción de los ingresantes a la carrera, en ella se realizarían actividades de difusión tendientes a informar a los futuros alumnos sobre la existencia y el valor de la Prueba Diagnóstica, de los Cursos Optativos, la modalidad de esta innovación y la mejor forma de aprovecharla.

Se utilizarían dos estrategias sencillas pero eficaces para lograr una amplia difusión. Por un lado, se incluiría información general en la página web de la Facultad de Ciencias Económicas y en los folletos informativos que se entregan a los ingresantes. Pero además, se ofrecerían charlas informativas para los ingresantes con el propósito de brindar mayores detalles y responder en forma personal a todas sus dudas.

Será de vital importancia para esta tarea de difusión la colaboración del Centro de Estudiantes, que constituye para los alumnos, en especial los ingresantes, una fuente confiable de información.

En este período se solicitará a los alumnos ingresantes que se inscriban para rendir la Prueba Diagnóstica, optando entre el turno de diciembre y el de febrero.

### **c. Momento de Ejecución**

Esta etapa constituye la implementación propiamente dicha del proyecto, que comenzaría en diciembre con la toma del primer turno de la Prueba Diagnóstica, la devolución de las pruebas y el agrupamiento por niveles de los alumnos.

Continuaría en el mes de febrero con la toma del segundo turno de la Prueba Diagnóstica y el agrupamiento de los alumnos de esta segunda aplicación de la prueba.

Luego le seguiría el dictado, a partir de marzo, de los Cursos Optativos en el número de comisiones en función de los requerimientos de los alumnos inscriptos en ellos.

Por tratarse de un dispositivo pedagógico inédito, en esta etapa será necesario ajustar permanentemente cuestiones emergentes tanto en el plano pedagógico y metodológico como en el plano administrativo y organizativo.

## **7.6 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO**

Una de las notas que caracteriza a la evaluación es la dimensión ética, ya que al ser una práctica que involucra la valoración, plantea disputas en relación a los valores adoptados y a los objetivos perseguidos. En estas confrontaciones entre grupos que perciben de distinta manera la misma situación, que demandan distintos tipos de información y tienen distintas expectativas con respecto a los resultados, se expresa el componente axiológico de la evaluación. En este sentido, es clave la inclusión de la reflexión sobre la finalidad y las consecuencias de la evaluación y sobre el proceso mismo de la evaluación o meta evaluación (Araujo, 2009).

En toda propuesta innovadora que intenta dar respuesta a una problemática determinada

y que introduce valores, normas y prácticas nuevas, será necesario crear condiciones que promuevan dicha propuesta, entre ellas, iniciar un proceso de evaluación que de cuenta de sus avances y retrocesos, con el fin de orientar su marcha (Araujo, 2009).

En coincidencia con lo antedicho, y teniendo en cuenta que nuestro proyecto se trata de una innovación, creemos necesario dejar en claro que la evaluación se llevará a cabo en dos momentos de su desarrollo. Por un lado se realizará la evaluación de la primera implementación del proyecto, de forma tal de poder comprobar su factibilidad, su poder innovador y los logros alcanzados. Esta evaluación, que servirá para realizar todos los ajustes necesarios que puedan maximizar los impactos positivos del nuevo dispositivo pedagógico y corregir las desviaciones que lo retrasen o desvirtúen, se desarrollará en un período de cuatro semestres, lo que nos dará la posibilidad de abarcar el primer dictado de los Cursos Optativos en sus tres niveles (tres cuatrimestres) y el curso regular de la asignatura Inglés I (un cuatrimestre) en la que ya deberíamos notar los efectos positivos de la nueva modalidad pedagógica.

Por otro lado, si el proyecto logra modificar en forma satisfactoria la problemática detectada y antes descrita, y transformarse en un conjunto de prácticas docentes habituales, se realizará entonces una evaluación permanente a modo de seguimiento, con el fin de examinar el progreso y el impacto del proyecto a lo largo del tiempo, es decir, de observar cómo las nuevas prácticas van modificando la realidad del contexto educativo en que se insertó la innovación. Esto, a su vez, permitirá identificar problemas que vayan surgiendo con posterioridad a la primera implementación y anticipar soluciones para ellos, así como también redefinir objetivos y hacer ajustes tanto a nivel organizacional y de recursos como a nivel pedagógico.

Con el propósito de superar las limitaciones de los modelos de carácter experimental, que centran su atención solo en el control de los resultados y el análisis de la eficacia de

un programa, asumiremos modelos de evaluación que se inscriben dentro de la perspectiva cualitativa. Este enfoque pone la atención en el desarrollo de la práctica, en los procesos y no en los efectos observables; valora además la participación de diferentes actores en el proceso: estudiantes, profesores, autoridades. No obstante lo cual, esta perspectiva de evaluación se complementará con técnicas de evaluación cuantitativa, siempre que sea necesario.

Los principios que orientarán nuestro proceso evaluativo serán:

- *el carácter holístico o integrado*, es decir, que la evaluación incluirá las condiciones iniciales de los alumnos, así como los efectos o resultados previstos, los efectos colaterales o imprevistos, en los estudiantes, profesores, currículum y contexto de aplicación del proyecto;
- *el énfasis en la descripción antes que en la predicción*, ya que la evaluación se hará en relación al contexto real y a situaciones particulares y se tendrá en cuenta cómo el proyecto afecta a los actores involucrados en él;
- *la consideración del proceso y del resultado*, es decir, que se detectarán las variables que de uno u otro modo inciden en el proyecto pero además se emitirán juicios sobre los efectos logrados;
- *la pluralidad metodológica*, o sea, la integración de técnicas cuantitativas y cualitativas dependiendo del contexto y la situación a evaluar;
- *y el carácter democrático*, debido a que se dará participación a docentes y alumnos (Araujo, 2009).

En relación al último punto, *el carácter democrático de la evaluación*, creemos que justamente debido a que la evaluación y el seguimiento del desarrollo del proyecto estarán orientados a mejorarlo, mejorando así los procesos de enseñanza y aprendizaje, debemos partir de sus protagonistas. Es por ello que la información sobre el



funcionamiento del proyecto será provista por los alumnos y los docentes, por ser los actores directamente involucrados en él (Palou de Maté, 1998).

Los aspectos fundamentales que se someterán a evaluación serán los siguientes:

- La capacidad de la prueba diagnóstica de discriminar acertadamente el nivel de competencia lingüística de los alumnos.
- La adecuación del diseño de los Cursos Optativos en relación a su duración, a la articulación entre los distintos niveles, al número de alumnos por curso y a los horarios disponibles ofertados a los alumnos.
- La relevancia de los contenidos seleccionados para cada uno de los Cursos Optativos.
- La adecuación del material seleccionado para desarrollar dichos contenidos, así como también su ordenamiento y gradualidad.
- La capacidad diagnóstica de las evaluaciones formativas realizadas por los alumnos en cada uno de los Cursos Optativos.
- El grado de motivación de los alumnos para el aprendizaje de la lengua en los nuevos contextos creados.
- El grado de conformidad de los alumnos con la nueva modalidad de enseñanza por niveles.
- El desarrollo gradual de la competencia lingüística de los alumnos que elijan asistir a los Cursos Optativos.
- Las calificaciones parciales y finales obtenidas tanto en los Cursos Optativos como en la cursada de la asignatura Inglés I, como indicadores de resultados.
- La capacidad de la nueva modalidad por niveles de ayudar a los alumnos a alcanzar el nivel de competencia lingüística requerido para cursar la asignatura Inglés I.

- El nivel de aceptación del nuevo dispositivo pedagógico por parte de los alumnos, en relación a la totalidad de los ingresantes a la carrera.

Con respecto a la prueba diagnóstica inicial, nos parece valioso recordar que Díaz Barriga (1986) destaca la utilidad y la necesidad de aplicar un instrumento de diagnóstico de información para conocer qué información manejan los alumnos antes de comenzar con un curso. Pero señala que estos instrumentos tienen una limitación que consiste en no detectar en los alumnos los hábitos de trabajo intelectual y sus procesos de aprendizaje.

En nuestro caso particular, la prueba diagnóstica no daría cuenta propiamente de la información que han incorporado los alumnos hasta el momento, sino más bien del nivel de competencia lingüística que han adquirido. Y esto nos permitiría organizar grupos de alumnos en los que ese nivel fuera relativamente similar, lo cual significaría que la prueba puede efectivamente discriminar niveles de competencia en los alumnos, es decir, puede indicarnos qué conocimiento de la lengua tienen y cómo lo pueden utilizar para la comunicación.

Por lo tanto, para verificar si la prueba diagnóstica es capaz de realizar dicha discriminación en forma exitosa será necesario sostener dos reuniones de discusión con las docentes de los Cursos Optativos. En la primera reunión, previa al comienzo del dictado de los cursos, se consensuarán criterios de observación del desempeño de los alumnos para evaluar si su nivel de competencia lingüística se condice con la exigencia del curso al que fueron asignados. En la segunda reunión, al cabo de un mes de clases, se realizará una puesta en común de las observaciones realizadas por las docentes durante las clases, observaciones que constituirán la herramienta crucial para detectar a aquellos alumnos que pudieron haber sido incorrectamente incorporados en un nivel determinado, lo cual nos llevaría a dos acciones reparadoras. Por un lado, la

reasignación de dichos alumnos al curso inmediatamente anterior o posterior, y por el otro, la rectificación o revisión de la prueba diagnóstica tendiente a ajustar su funcionalidad.

Pero la limitación que señala Díaz Barriga se aplica también a las pruebas diagnósticas en lengua extranjera: estas no nos dicen nada acerca de la forma de aprender de nuestros estudiantes, ni acerca de los tiempos que cada uno de ellos requirió para construir su interlengua, o que necesitará para seguir desarrollándola. Los aspectos relacionados a los procesos de aprendizaje de los estudiantes se ponen de manifiesto durante el transcurso de las clases en el trabajo concreto del alumno con la lengua: en la interacción con sus compañeros, en la forma de abordar un texto, en la estrategia utilizada para resolver una tarea específica, en los errores cometidos, en los momentos de reflexión metacognitiva. Es aquí donde el docente puede observar la diversidad que existe entre sus alumnos, quienes, por ejemplo, y a pesar de compartir un nivel determinado de conocimiento de la lengua que será el punto de partida común, no han alcanzado hasta el momento, ni alcanzarán el mismo grado de desarrollo para las cuatro macrohabilidades básicas en el mismo tiempo. Así, habrá estudiantes con mejores niveles de oralidad, pero dificultades para la producción de textos escritos o viceversa. Del mismo modo, una vez expuestos a la lengua extranjera con cierta frecuencia e insertos en contextos significativos y cuasi reales de uso de la lengua (situaciones de aula), no habrá uniformidad en el ritmo con que avancen en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, si estas diferencias entre los alumnos de un mismo curso fueran muy marcadas y tuvieran un efecto negativo para algunos de ellos o para el grupo en general, nuestro proyecto, dotado de toda la flexibilidad necesaria, contemplará en cualquier momento del semestre, la reasignación de alumnos a otros cursos, con mayor o menor nivel de conocimiento, según fuera necesario.

En la finalización de cada uno de los Cursos Optativos se realizarán encuestas semiestructuradas en las que los alumnos ofrecerán su opinión, su valoración y sus sugerencias sobre cosas tales como el sistema de inscripción, los horarios ofrecidos, la duración del curso, el número de alumnos en cada grupo, las posibilidades de participación en clase, la selección del material, la dificultad de las pruebas formativas, entre otras. Para esto se utilizaría también el aula virtual, ya que la plataforma Moodle provee herramientas para realizar encuestas online y permite incluso la creación de gráficos en que se pueden representar en forma cuantitativa algunos de los datos obtenidos en las encuestas.

De igual importancia serán la opinión, valoración y sugerencias del grupo de docentes que participará del proyecto, en particular, en todo lo que respecta a la relevancia y adecuación de los contenidos y del material seleccionado para el dictado de los cursos, y a la adecuación de las pruebas formativas.

Debido a que no siempre resulta sencillo dar clase y al mismo tiempo observar todos los comportamientos y respuestas de los alumnos en ella, para evaluar los puntos antes mencionados proponemos un sistema de conformación de parejas pedagógicas, que podrán estar formadas por duplas de docentes a cargo de niveles paralelos o consecutivos. Esta estrategia de evaluación, que favorece el intercambio de opiniones y la planificación conjunta de estrategias, se centra en la co-observación, u observación entre pares, en combinación con el análisis crítico de lo observado. La retroalimentación entre los pares de docentes constituye el mayor aporte de esta práctica.

Durante la primera implementación del proyecto se organizarán reuniones de discusión periódicas en las que los resultados de las encuestas, de las observaciones entre pares y de las pruebas formativas serán analizados en forma conjunta por el grupo de docentes, y serán utilizados para introducir todas las modificaciones necesarias en relación a la

dinámica áulica, los contenidos curriculares, el material utilizado y otros aspectos que deban ser revisados o corregidos.

Finalmente, para evaluar la capacidad de la nueva modalidad por niveles de ayudar a los alumnos a alcanzar el nivel de competencia lingüística requerido para cursar la asignatura Inglés I se sostendrán dos reuniones de discusión con todas las docentes a cargo de la asignatura Inglés I y de los Cursos Optativos. La primera se organizará a mitad de la cursada semestral de Inglés I (segundo semestre) y la segunda, al finalizar la cursada. En estas reuniones se evaluarán las condiciones en que los alumnos inician y concluyen la cursada luego de haber pasado por los cursos optativos, en comparación con los años anteriores a la implementación del proyecto. En el primer año los resultados de esta evaluación no serán concluyentes ya que será necesario esperar a recibir alumnos que hayan recorrido todas las alternativas posibles del proyecto, es decir, que hayan asistido solo a un Curso Optativo, a dos de ellos y a los tres niveles ofrecidos, de forma tal de poder obtener un panorama más amplio y completo de la experiencia y de los cambios que pueda lograr.

Estas reuniones podrán estructurarse bajo la modalidad de un taller, con un docente coordinador, ya que en palabras de Edelstein (1995) “el taller es un dispositivo analizador privilegiado, que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolos, obligándolos a hablar, a decir, lo que en el aula tantas veces es dicho sin palabras.”<sup>21</sup> Constituye un espacio enriquecedor para compartir experiencias y hacer una reflexión crítica de las prácticas, en este caso, con el objeto de evaluarlas y construir nuevas perspectivas.

Además, se realizarán evaluaciones del aprendizaje de los alumnos durante el desarrollo de todos los Cursos Optativos. Puesto que el objetivo primordial de esta innovación es

---

<sup>21</sup> Edelstein, Gloria y Coria, Adela. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz Editora. S.A, Buenos Aires. P. 83

mejorar las condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas pruebas formativas significarán también de algún modo evaluar la marcha del proyecto. Las pruebas en cuestión, de carácter escrito y oral, implementadas en intervalos que se fijarán en el diseño de los Cursos Optativos, tendrán una doble función. Por un lado, proporcionarán datos sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que nos permitirá replantear estrategias de enseñanza; y por otro lado, servirán para acreditar los cursos y pasar al curso inmediato siguiente, es decir, certificar los conocimientos previstos curricularmente. En este sentido, adherimos a la postura equilibrada de Palou de Maté, quien, en nuestra opinión, le confiere a cada función su justo valor:

“Es innegable reconocer el valor de la evaluación que centra la mirada en la comprensión de los procesos de aprendizaje articulando desde allí su propuesta de enseñanza, pero esto no implica un menosprecio por la acreditación, y ni siquiera pensar que una propuesta excluye la otra, ya que el hacerlo implicaría desconocer que la enseñanza es una práctica social y que como tal le corresponde la legitimación de conocimientos. Pero sí interesa darle a esta dimensión de la práctica que llamamos acreditación el lugar que le corresponde, sin sobredimensiones que obturan genuinas prácticas pedagógicas.”<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Palou de Maté, M. del C. (1998) “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”, en Camilloni, A. y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador, Buenos Aires, p. 103.

## BIBLIOGRAFIA

Alcalá, María Teresa. El papel de las innovaciones pedagógicas en el desarrollo profesional docente. Conferencia. UNNE

[http://www.unne.edu.ar/academica/PFD/info\\_jornada/Conferencia](http://www.unne.edu.ar/academica/PFD/info_jornada/Conferencia)

Araujo, S. (2009) "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.

Barraza Macias, A. (2010) *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México, Universidad de Durango.

Casco, Miriam. (2007) "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación. Tandil, Argentina.

De Lella, Cayetano. (1999) "Modelos y Tendencias de la Formación Docente". I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú.

Díaz Barriga Ángel. (1986) "Propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio". En *Didáctica y Curriculum*. Nuevomar. México.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz Editora. S.A, Buenos Aires.

Edelstein, Gloria. (1996) "Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico", en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial. Paidós, Bs.As.

Edelstein, Gloria. (2000) "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar." En: Revista IICE. Año IX, N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Graddol, D. (2006). *English Next*. Plymouth: Latimer Trend & Company Ltd.

Lucarelli, Elisa. (2004) "*La innovación en la enseñanza ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?*" Ponencia presentada en la 3°Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur, junio.

Palou de Maté, M. del C. (1998) "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación", en Camilloni, A. y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador, Buenos Aires, pp. 93-132.

Remedi, E. (2004). "La intervención educativa". Conferencia Magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa, Ciudad de México.

Vélez, G. (2005) “El Ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la Universidad”. UNRC. Cuadernillos de actualización. Año 2, N1.

Zabalza, Miguel Ángel. (2003) “Innovación en la enseñanza universitaria”. Santiago de Compostela. En: [dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero\\_articulo?codigo=1049473](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=1049473)