

# Examen de excepción de inglés, una práctica de innovación pedagógica

## EJE 4 - INNOVACIONES

### Relato de experiencia pedagógica

**Peralta Sandra**<sup>1</sup>

**Martiarena María Inés**<sup>2</sup>

**Gabriela Fraga**<sup>3</sup>

**Ruiz Karina**<sup>4</sup>

**Ruppel Eliana**<sup>5</sup>

1 Facultad de Cs. Médicas, UNLP, Argentina. [speralta@med.unlp.edu.ar](mailto:speralta@med.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Cs. Médicas, UNLP, Argentina. [mmartiarena@med.unlp.edu.ar](mailto:mmartiarena@med.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Cs. Médicas, UNLP, Argentina. [gfraga@med.unlp.edu.ar](mailto:gfraga@med.unlp.edu.ar)

4 Facultad de Cs. Médicas, UNLP, Argentina [karinafruiz@med.unlp.edu.ar](mailto:karinafruiz@med.unlp.edu.ar)

5 Facultad de Cs. Médicas, UNLP, Argentina [eruppel@med.unlp.edu.ar](mailto:eruppel@med.unlp.edu.ar)

Bajo la dirección de la Profesora Jovanka Vukovic, Titular de la Cátedra de Capacitación en Inglés Médico.

## RESUMEN

En este trabajo, bajo la forma de un relato de experiencia pedagógica, compartimos una innovación introducida en el marco de la Capacitación en Inglés de la carrera de Medicina, a partir del año 2015. La experiencia se basa en una concepción de las prácticas pedagógicas como prácticas sociales, altamente complejas, en las que los múltiples factores externos ingresan en las aulas y producen situaciones ante las cuales las y los docentes debemos modificar permanentemente los supuestos de partida sobre los que se estructuran nuestras clases, tomar decisiones e incorporar cambios. Para ello, es necesario atravesar un proceso de reflexión en conjunto y de planificación de pequeñas acciones tendientes a modificar las prácticas en virtud de

los factores intervinientes en las clases. Esto estará acompañado también de una etapa de evaluación crítica para medir los impactos y ajustar los cambios introducidos en pos de mejorar aún más el nuevo dispositivo pedagógico.

Este relato da cuenta de una de esas modificaciones, que tiene por propósitos contemplar las condiciones iniciales del estudiante al momento de comenzar a cursar y ofrecer un contexto de aprendizaje mejorado. Rescatamos, además, la autonomía del cuerpo docente para intervenir en sus propias prácticas y la autonomía de los alumnos para tomar ciertas decisiones y asumir la responsabilidad de los resultados.

**PALABRAS CLAVE:** articulación – conocimientos previos – conocimientos autopercebidos – heterogeneidad

## 1. INTRODUCCIÓN

Es innegable la relevancia que la lengua inglesa ha cobrado en los últimos años en el ámbito académico y de la investigación científica, lo que la ha convertido prácticamente en la *lingua franca* de científicos e investigadores a nivel global. Pero el ritmo acelerado de los avances de las ciencias hace imposible contar con traducciones al español de todo lo publicado año tras año. Por ello, nos parece imprescindible que tanto estudiantes de grado como de posgrado adquieran y desarrollen habilidades de lectura y síntesis de textos de especialidad redactados en inglés, lo que no solo les proporcionará una herramienta de acceso a la bibliografía indicada en sus cursos correspondientes, sino que también los ayudará a convertirse en lectores autónomos, críticos, capaces de elegir y seleccionar el material en inglés que deseen o necesiten leer.

En respuesta a esta necesidad, el actual Plan de Estudios de la carrera de Medicina de la facultad de Ciencias Médicas (Plan 2004) de la UNLP incorporó dos capacitaciones que brindan herramientas de estudio que hoy día pueden ser consideradas básicas. Se trata de la Capacitación en Inglés Médico, en la que trabajamos nosotras, y las capacitaciones en Informática Médica.

Al igual que en el resto de las cátedras universitarias, los objetivos principales planteados para nuestros alumnos se relacionan específicamente con nuestro campo disciplinar. Concretamente, el objetivo básico será el desarrollo de la comprensión lectora de textos médicos en inglés, proceso que se logra a través de un trabajo encuadrado dentro de la modalidad *taller*. Es decir, los alumnos participan activamente en una variedad de tareas que facilitan el desarrollo de sus habilidades de lectura, al tiempo que incorporan, en forma gradual, conocimientos de gramática y sintaxis del inglés.

No obstante, existen también otros objetivos que, en nuestra opinión, merecen la misma atención que los anteriores y que procuran desarrollar en los estudiantes conductas o hábitos que colaboren con su formación integral como futuros profesionales. En este sentido, el aporte relacionado con lo actitudinal se centra en la creación de condiciones que favorezcan la autonomía del alumno y la responsabilidad ante la toma de decisiones. Esto se logra planteando, desde el inicio, situaciones en las que los alumnos deban optar, por ejemplo, entre modalidades de cursada o entre varias instancias de evaluación o de compañeros para conformar un grupo de trabajo. Es nuestra tarea como educadoras informar con claridad sobre las opciones posibles, guiar criteriosamente a los estudiantes de tal modo que su elección se convierta en un acto reflexivo y responsable.

La experiencia pedagógica que vamos a describir consiste en una instancia de evaluación opcional al inicio de la cursada, para que los alumnos con niveles de conocimiento más altos tengan la posibilidad de quedar exceptuados de, prácticamente, un cuatrimestre de clases. Se trata, entonces, de una intervención que intenta atender a los dos tipos de objetivos mencionados, cumpliendo así un doble rol: por un lado, mejorar el contexto en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje para la totalidad de los alumnos y, por el otro lado, proveer a aquellos que optan por el examen opcional o ExEx<sup>1</sup> de una instancia en la que puedan ejercer la libre elección autónoma y responsable.

---

<sup>1</sup> En la cotidianeidad de nuestro trabajo docente hemos acuñado el término *ExEx* (Examen de Excepción) para referirnos a esta evaluación opcional, y del mismo modo, *alumnos ExEx*, a quienes optaron por dicha evaluación.

Desde una perspectiva crítica, creemos que nuestra intervención constituye una verdadera innovación, apoyándonos en los conceptos 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>2</sup>.

A la luz de esta concepción, consideramos que esta innovación mejora lo que veníamos haciendo hasta el momento, al ofrecer condiciones de aprendizaje más favorables y al permitir a quienes lo deseen elegir la forma de apropiarse de los saberes correspondientes. Además, este dispositivo pedagógico 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 los contenidos de nuestra asignatura.

A su vez, encontramos sustento en el enfoque crítico progresista que, a diferencia de la perspectiva tecnocrática, no es prescriptivo ni sigue formas de actuar preestablecidas sino que, por el contrario, rescata la autonomía del docente como actor capaz de intervenir en el ámbito de sus prácticas educativas y de implementar innovaciones tendientes a lograr una mejora sustancial de las condiciones en que se conduce su práctica profesional, tanto a nivel áulico como institucional. Las ideas fuerza que subyacen a este enfoque y que han guiado nuestra intervención son la racionalidad comunicativa y la reflexión sobre las prácticas docentes y el contexto en que se insertan (Barraza Macías, 2010).

La primera, que promueve el diálogo y la colaboración con nuestros pares, nos ha permitido enriquecer el panorama de la problemática detectada como punto de partida de la innovación. En particular, el trabajo colaborativo posibilita la concreción del proyecto, el seguimiento y la revisión o ajuste, si fuera necesario.

Con respecto al otro pilar de este enfoque, la *reflexión*, cabe aclarar que se trata de una reflexión crítica, encaminada a hacer visible una situación problemática de la realidad cotidiana de nuestras prácticas. A su vez, esta misma reflexión nos permitió identificar a todos los actores involucrados en la nueva práctica pedagógica y construir una solución que propicie un cambio evidente y comprobable.

En el mismo sentido, adherimos a la concepción superadora que Gloria Edelstein (1996) denomina *construcción metodológica* en clara oposición a las concepciones instrumentales y tecnicistas que durante años sostuvieron la universalidad del método de enseñanza en una corriente que entendía a la didáctica como un conjunto de técnicas y procedimientos de validez universal, aplicable a cualquier contexto y con el que se podía resolver cualquier situación de enseñanza.

La *construcción metodológica* de Edelstein tiene en cuenta dos factores ineludibles a la hora de considerar las cuestiones metodológicas. Uno de ellos es la especificidad del contenido y el otro, la

---

<sup>2</sup> Zabalza, Miguel Ángel (2003).

problemática del sujeto que aprende, en su situación particular e inmerso en un contexto específico<sup>3</sup>. Edelstein agrega, además, 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 con la estructuración de los contenidos disciplinares, las actividades, los materiales y 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.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **Organización curricular y dinámica de trabajo**

De acuerdo al esquema de correlatividades que establece el Plan de Estudios vigente, actualmente en proceso de revisión, la Capacitación en Inglés se ubica entre el segundo y el quinto año. Es decir que los alumnos pueden acreditarla una vez que han aprobado las materias de primer año, pero antes de comenzar a cursar las de quinto. Para ello, cuentan con dos opciones: cursar la capacitación, que es de duración anual (de marzo a octubre) y obtener la promoción sin examen final, o bien rendir el examen final en calidad de alumnos libres.

Si los alumnos optan por la cursada promocional, se encontrarán con una cátedra formada por una profesora titular, a cargo de la coordinación general, tres jefas de trabajos prácticos y dos ayudantes diplomadas. La cátedra ofrece 10 comisiones de clases teórico-prácticas, en diferentes días de la semana y bandas horarias para facilitar el acceso a esta modalidad.

Las tareas de la clase constituyen una oportunidad para afianzar la estrecha relación entre teoría y práctica que existe en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-comprensión en inglés. En ellas se promueve la recuperación e incorporación de saberes tanto del ámbito de la medicina como de la lengua extranjera, y se trata de fomentar la motivación de los alumnos en todo momento haciendo uso de material auténtico y acorde a sus necesidades e intereses. Las docentes de la cátedra se ocupan de la elaboración de los cuadernillos que sirven como material de trabajo de clase, y de los diferentes instrumentos de evaluación formal.

Si bien el curso tiene una unidad de diseño, existen marcadas diferencias entre las dinámicas de trabajo del primer cuatrimestre y del segundo. Durante las clases del primer cuatrimestre, los alumnos se enfrentarán, en algunos casos por primera vez, a la lectura de textos médicos en inglés, desafío que requerirá de un «andamiaje» lingüístico, gramatical y discursivo que será provisto por las docentes. En consideración de esta situación, se dedica el tiempo que se requiera a las explicaciones teóricas, a la sistematización, al refuerzo de saberes previos, a la incorporación de vocabulario y al soporte y monitoreo necesarios para la resolución de todas las tareas planteadas. Se busca que los estudiantes se aproximen a los textos médicos en inglés en forma gradual y, del mismo modo, se

---

<sup>3</sup> «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)». Edelstein, Gloria (1996).

apropien de esquemas de organización textual, estructuras sintáctico-gramaticales y vocabulario específicos de estos tipos de textos.

Para el trabajo de este primer cuatrimestre los textos de clase están graduados en cuanto a su complejidad y seguidos de diversas actividades de comprensión lectora, más un apéndice gramatical y un glosario de términos médicos. Se propicia el trabajo individual, en pares y grupal con la guía y asistencia permanente de la docente.

Durante el segundo cuatrimestre, los estudiantes leen textos médicos de mayor longitud y complejidad, en un muestreo de tipos textuales que presentan distintas situaciones discursivas del ámbito de la medicina (por ejemplo, documentos de la OMS o artículos de investigación publicados en revistas en línea). Se incentiva la lectura de textos completos y no tanto de fragmentos de textos auténticos, como sucedía en el cuatrimestre anterior. Los estudiantes leen para lograr, en algunos casos, los objetivos de comprender y reformular el contenido en español en forma de cuadros, mapas conceptuales, esquemas, resúmenes y, en otros casos, de comprender y traducir. En esta parte del año, el énfasis se centra en el desarrollo de estas dos habilidades, la síntesis y la traducción, para lo cual es fundamental que los estudiantes hayan revisado los contenidos de la primera parte del año. Por último, elaboran un trabajo final en grupos, que consiste en una síntesis sobre un texto médico por medio de una presentación en Power Point, que se comparte con el resto del curso.

### **Diagnóstico de situación: heterogeneidad de niveles de conocimiento de inglés al inicio**

Como docentes de lengua extranjera sabemos que existe una marcada heterogeneidad de niveles de inglés entre los ingresantes a la Universidad, producto de diferencias en las biografías escolares y de la articulación deficiente entre el nivel medio y la universidad. En la mayoría de los casos, lo aprendido en el nivel medio no es suficiente para enfrentar el desafío de los estudios universitarios. Y aquellos que no han contado con la posibilidad de aprender inglés en forma particular o en colegios —generalmente privados— con un fuerte peso de la enseñanza de esta lengua extranjera, quedan en clara desventaja con respecto a los que sí lo hicieron. Es allí donde la Universidad cumple con su compromiso de ofrecer oportunidades que tiendan a subsanar las diferencias. Reivindicamos, entonces, el espacio que ofrece nuestra cátedra y recalcamos la importancia de administrar nuestros recursos y los de los alumnos de la manera más eficiente posible.

Debido a la mencionada heterogeneidad, en los grupos de estudiantes que cursan Inglés Médico, coexisten estudiantes con un nivel muy avanzado de conocimientos del idioma hasta otros con conocimientos muy elementales. Como consecuencia, hay alumnos que trabajan, leen, comprenden y resuelven actividades a un ritmo muy veloz y, algunas veces, llegan a aburrirse al tener que esperar o escuchar explicaciones que no necesitan, o cumplir con consignas que no les resultan desafiantes. Por otro lado, existe otro grupo de alumnos que, particularmente en el inicio del curso, necesita mayor cantidad de explicaciones, más soporte del docente, más tiempo para resolver tareas y para llegar a la comprensión cabal de los textos. Este segundo grupo, en ocasiones, se muestra inhibido con respecto al planteo de dudas o limita su participación ante la presencia de estudiantes con conocimientos más avanzados del idioma. Y esto, claramente, obstaculiza su rendimiento.

Ante esta realidad, las docentes nos vemos forzadas a encontrar un término medio en la dinámica de trabajo áulico y, muchas veces, ese término medio no resulta del todo satisfactorio ni para un grupo ni para el otro. Esta situación nos interpela, sobre todo durante las primeras clases, o el desarrollo del primer cuatrimestre en el cual los estudiantes fortalecen o incorporan saberes y competencias

básicas que aplicarán de forma más autónoma en el segundo cuatrimestre.

### **Innovación implementada**

La problemática antes señalada nos condujo a reflexionar sobre una posible intervención que logre mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos por igual. En el año 2015, y sobre la base de nuestros relatos de la práctica en el aula y la percepción integral de nuestros alumnos, consensuamos el diseño de un examen de excepción (ExEx) del primer cuatrimestre para nuestra subpoblación meta. Partimos del supuesto de que esta instancia no incidiría negativamente sobre el proceso de aprendizaje durante el segundo cuatrimestre al contemplar el contenido del primero, que consiste en estructuras gramaticales y conceptos lexicales básicos articulados únicamente con la habilidad de lectura, es decir, excluyendo la escucha, el habla y la escritura.

Asimismo, para contribuir con la necesaria apreciación de saberes, implementamos una encuesta de conocimientos previos en la cual los aspirantes indican detalles sobre su proceso anterior de adquisición del idioma, como el trayecto educativo formal público o privado, la experiencia de estudio en institutos privados, los niveles transitados y los certificados internacionales adquiridos. Cabe destacar que estos puntos no son incluidos como requisitos, sino como información de importancia para la toma de decisión del alumno. Otro aspecto importante a señalar es que se trata de una evaluación de los conocimientos previos *autopercibidos* por los alumnos, lo cual supone invitarlos a reflexionar sobre sus propios saberes y a asumir la responsabilidad de procurarse la eximición de asistencia al primer cuatrimestre.

Los alumnos pueden completar esta [encuesta \(ver modelo en el enlace\)](#) durante la segunda o tercera clase de la cursada.

El ExEx tiene lugar durante la cuarta clase, luego de que los alumnos hayan experimentado la dinámica de, al menos, tres clases como fuente de conocimiento sobre los objetivos, la metodología y las expectativas de logro. Creemos que es fundamental que los estudiantes dimensionen que nuestra capacitación está enmarcada en la enseñanza del inglés con propósitos académicos y la teoría de la alfabetización académica (Carlino, 2013).

Dado que este examen equivale al primer parcial y, por tanto, evalúa los mismos contenidos, debe ser aprobado con una calificación mínima de siete. En caso de aprobarse, la nota es guardada como nota del primer parcial, pero si es desaprobado, los alumnos no acceden a un recuperatorio, aunque pueden continuar cursando la materia y rendir el primer parcial con el resto. Los estudiantes eximidos de cursar el primer semestre se reincorporan luego del receso invernal. En este punto, comenzamos el segundo cuatrimestre con el último texto de la primera parte del cuadernillo a modo de transición hacia la segunda parte. A través de las tareas asociadas a dicho texto, los alumnos pueden registrar las diferencias metodológicas respecto al inicio de la capacitación.

### **Resultados del Examen de Excepción**

Estudiaremos los resultados de la innovación desde su implementación hasta el último año disponible (2015-2019), con una muestra de 201 alumnos. Podemos ver que la mayoría de los que optaron por rendir este examen lo aprobó. De los 201 alumnos, aprobaron 139 (Gráfico 1) y, de estos, 129 promocionaron la materia, mientras que otros 10 abandonaron el curso, presumiblemente, para rendir el final libre tras comprobar que sus conocimientos previos eran más sólidos de lo que suponían al inicio (Gráfico 3). Con respecto a los 62 alumnos desaprobados, 46 completaron la cursada y,

finalmente, promocionaron la materia (Gráfico 4), mientras que otros 26 abandonaron el curso, probablemente, desalentados por no haber logrado la eximición buscada. Ninguno de los alumnos de la muestra recurrió la materia y, en total, de los 201 que intentaron la eximición (independientemente del resultado), 175 lograron promocionar (Gráfico 2). La mayoría de quienes abandonaron el curso habiendo rendido esta prueba (26 alumnos), había desaprobado (61,5 %, 16 alumnos).

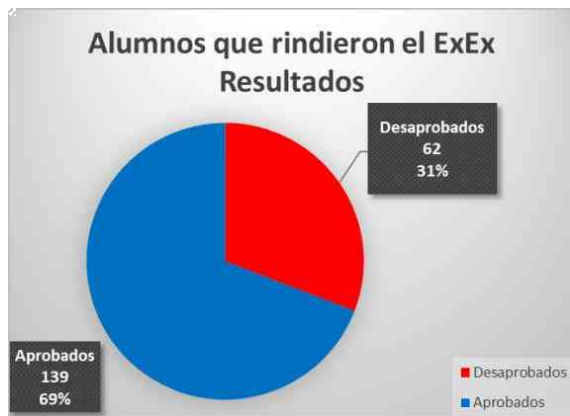


Gráfico 1

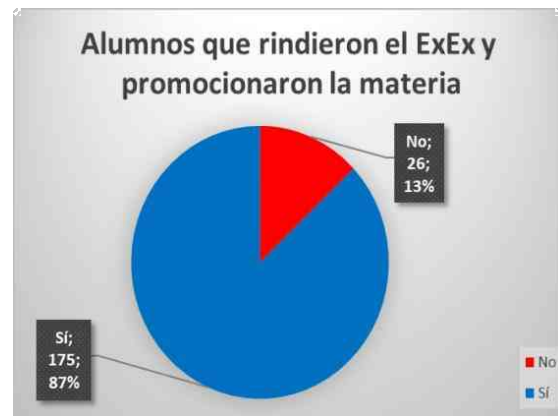


Gráfico 2



Gráfico 3



Gráfico 4

Por otra parte, nos interesamos por saber cómo había sido el desempeño comparativo de cada estudiante en los dos parciales rendidos, ya sea el ExEx y el parcial 2, o bien los parciales 1 y 2 regulares (en el caso de los desaprobados al ExEx). Esta comparación tiene las limitaciones propias de estar basada en calificaciones numéricas, que no siempre reflejan adecuadamente el nivel de conocimientos y pueden verse afectadas por nervios u otros factores externos, pero las utilizaremos como variable aproximada para medir la mejora, el mantenimiento o la caída del desempeño de cada alumno (mediante una comparación intertemporal individual y no entre alumnos).

Así, vemos que, en ambos grupos, la mayor proporción corresponde a alumnos que mejoraron su rendimiento (áreas azules y celestes de los Gráficos 5 y 6), pero este salto fue más pronunciado en los que habían aprobado el ExEx (71 %). El Gráfico 5 muestra que al 41 % le fue mucho mejor (dos puntos o más de diferencia entre parciales) y al 30 %, mejor (un punto más entre ExEx y parcial 2). Con respecto a los desaprobados, el 39 % tuvo un desempeño mucho mejor o mejor (26 % y 13 %, respectivamente; Gráfico 6), mientras que un 33 % obtuvo la misma nota en ambos parciales. Un dato de interés para futuras intervenciones es que son más los alumnos cuyo desempeño empeora

en el segundo parcial tras desaprobar el ExEx (aunque promocionen). Esto podría dar cuenta de dificultades sin subsanarse en aquellos con menores conocimientos iniciales y con una autopercepción sobrevalorada de dichos conocimientos. También puede deberse a una falta de motivación, por lo que resulta pertinente seguir investigando los motivos que subyacen a esta caída del desempeño entre parciales en quienes no resultaron eximidos (Gráfico 6, áreas amarilla y roja).



Gráfico 5

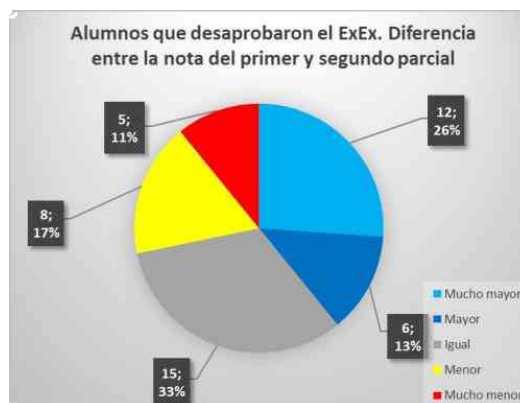


Gráfico 6

### Retroalimentación de los alumnos respecto de la innovación

A partir del segundo año de la innovación, decidimos encuestar en forma diferenciada a los alumnos de la muestra para conocer sus opiniones respecto del adelantamiento del primer parcial bajo la forma del ExEx y cómo había repercutido en ellos esta posibilidad. También les preguntamos por qué, teniendo ciertos conocimientos previos, no habían optado por rendir libre. Otra cuestión fundamental que nos interesaba saber era si haber desaprobadado el ExEx los había desalentado a seguir, ya que temíamos que la innovación tuviera efectos contraproducentes en quienes habían sobrevalorado sus conocimientos previos. Esto hubiese sido interpretado por la cátedra como un fracaso, ya que, sin quererlo, hubiésemos expulsado a quienes más necesitaban nuestra ayuda para alcanzar los objetivos de la materia. Afortunadamente, ni la mayoría de los desaprobados abandonó ni quienes perseveraron en el curso manifestaron mayoritariamente haberse sentido desalentados o haber pensado en abandonar. En el siguiente enlace se ofrece un modelo de la [encuesta diferenciada](#) que se suma a la encuesta habitual de la cátedra, de modo que *los alumnos ExEx* responden dos encuestas.

Los resultados de la encuesta muestran que, en su gran mayoría, los alumnos se sintieron beneficiados por el ExEx (Gráfico 7)<sup>4</sup> por diversos motivos (Gráfico 8), como haber tenido más tiempo para otras materias (azul) o no tener que asistir a clases en las que se tratarían temas muy básicos para ellos (naranja) o por ambos motivos sumados (celeste). También comprobamos que reinsertarse en el curso en el segundo cuatrimestre no les resultó problemático (94 %, Gráfico 9) y que, en general, no pensaron en abandonarlo para rendir libre (Gráfico 10). Cabe señalar que solo uno de los 99 alumnos encuestados que aprobaron el ExEx manifestó que había desaprobadado el final libre.

<sup>4</sup> NC= No contesta.



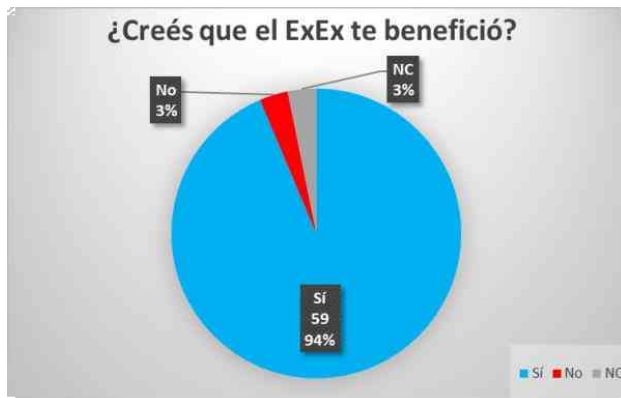


Gráfico 7

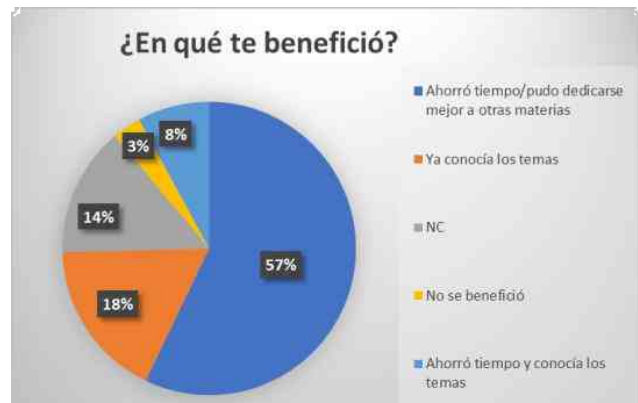


Gráfico 8

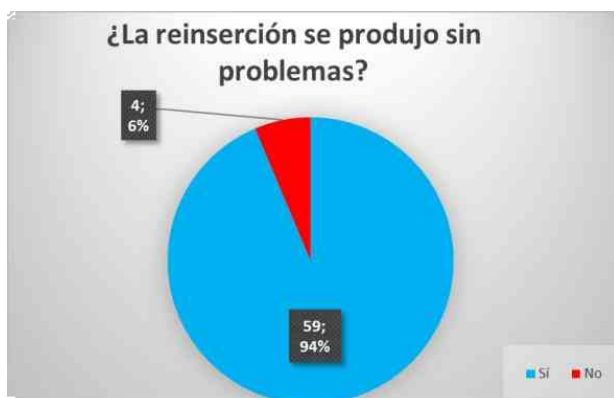


Gráfico 9

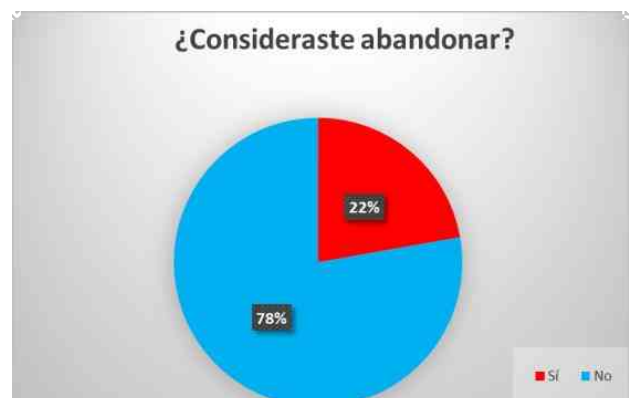


Gráfico 10

Dentro del grupo de quienes habían desaprobado, pudimos comprobar que, en general, no se habían sentido desalentados (Gráfico 11) y que cursar el primer cuatrimestre (al no resultar eximidos) les había resultado útil y los había preparado mejor para el primer parcial (Gráfico 12). La misma proporción (94 %) respondió afirmativamente al preguntársele si los contenidos de la cursada del primer cuatrimestre los había ayudado a mejorar la comprensión de los textos.



Gráfico 11

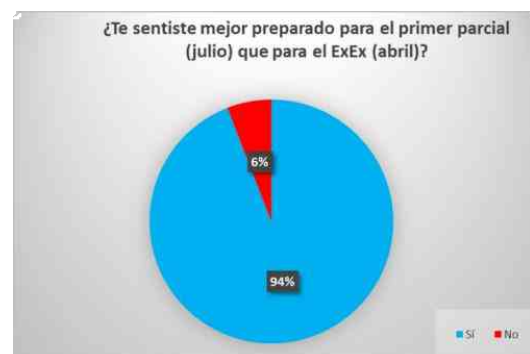


Gráfico 12

### 3. CONCLUSIONES

Con esta intervención creemos firmemente que estamos implementando una mejora sustancial de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las clases de la Capacitación en Inglés mediante un aprovechamiento más eficiente de los recursos de nuestra cátedra y, al mismo tiempo, de los recursos de una buena parte de nuestros alumnos.

El carácter optativo de esta modalidad pedagógica le confiere al estudiante la libertad de trazar, aunque sea pequeña, una porción de su trayecto universitario, aprovechando en forma tangible y práctica los conocimientos que pudo haber adquirido en otros trayectos de su vida educativa. La decisión que toma el alumno lo reposiciona como un sujeto responsable de sus prácticas universitarias, a la vez que le permite seguir estando incluido dentro de un esquema institucional formal con el resto de los estudiantes que cursan la asignatura desde el inicio hasta el final.

En resumen, hemos hallado la manera de transformar un escenario habitualmente regulado y homogeneizado en uno en que la diversidad de conocimientos y la autonomía del alumno no solo se respeten sino que se capitalicen en beneficios tangibles.

### BIBLIOGRAFÍA

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

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación*, 18(57), 355-351.

Edelstein, G. (1996). Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. En *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Geißler, K. y Hege, M. (1997). Justificación y fundamentación de las intervenciones socioeducativas. En *Acción socioeducativa. Modelos/métodos/técnicas* (Cap. 2). Madrid: Narcea.

Navarrete Mosqueda, A. (16/11/2011). ¿Cómo se elabora un proyecto de intervención? [Mensaje en el blog *Intervención educativa*]. Recuperado de: <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.ar/2011/09/como-se-elabora-un-proyecto-de.html>

Zabalza, M. Á. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136. Universidad de La Rioja. Recuperado de: [dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero\\_articulo?codigo=1049473](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=1049473).