



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

PROPUESTA SUPERADORA

**El idioma inglés: más que una simple asignatura, una
estrategia para un mercado competitivo**

TUTORA: LEONES MARIELA

ALUMNA: VUJOVICH ALEJANDRA

UCES ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	p. 4
2. DESARROLLO	p. 5-43
2.1 <i>PROBLEMA</i>	p. 5- 7
2.2 <i>MARCO TEÓRICO</i>	p. 7-30
2.2.a - Consideraciones a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje	p. 8-9
2.2.b - El rol del aprendiz	p. 10-11
2.2.c - Relación entre lo que se enseña, la práctica profesional y otras disciplinas	p. 11-15
2.2.d - Qué enseñar: selección de estrategias y contenidos	p. 15-17
2.2.e - Tipos de aprendizaje	p. 17-19
2.2.f - El rol docente en el aprendizaje constructivo	p. 20-22
2.2.g - El uso de técnicas y estrategias	p. 22-25
2.2.h - Cómo se enseña inglés desde la competencia lectora	p. 25-30

2.3 - PROPUESTA SUPERADORA	p. 31-43
2.3.a - Estrategias pertinentes a la propuesta superadora	p. 31-34
2.3.b – Encuadre teórico a tener en cuenta en el momento de implementar la Propuesta Superadora	p.34-35
2.3. c – Implementación de la Propuesta conforme a las competencias para el alumno	p.35-36
2.3. d - Aplicación de la Propuesta Superadora en un contexto real.	p.36-43
3. CONCLUSIÓN	p. 44
4. APÉNDICE	p. 45 -51
5. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA CONSULTADA	p.52-54

El idioma inglés: más que una simple asignatura, una estrategia para un mercado competitivo

1. INTRODUCCIÓN

La idea de la presente propuesta es sugerir una resignificación de las estrategias y la metodología empleada en la enseñanza del idioma inglés en el ámbito universitario. La idea principal es analizar *cómo se enseña y para qué*. De esta forma, el docente se centrará en enseñar dicho idioma contemplando lo que el alumno necesitará no sólo como estudiante universitario sino como futuro profesional. El objetivo principal es enseñarles a los alumnos utilizando distintas estrategias que se centren en la competencia o *competencias* que ellos necesitan dominar *para tener un mejor desempeño laboral*.

Asimismo, a lo largo del presente trabajo se desarrollará la situación problemática que fue el disparador de la Propuesta Superadora y se analizarán los motivos principales del problema. Luego se fundamentará en un marco teórico por qué es valiosa la implementación de dicha propuesta superadora y, por último, se explicará cómo se implementa la misma en el aula.

Se usará como ejemplo la materia Inglés para la carrera de Técnico Superior en Administración General del Instituto Superior Santa Lucia. No obstante, el fin de este trabajo no es sólo diseñar una propuesta pedagógica exclusiva para esa asignatura, sino demostrar, a través de la misma, su aplicabilidad real. Cabe destacar que parte de los cambios sugeridos en la propuesta se han ido implementando y probando a lo largo de los años en los que cursé la especialización. *Esta especialización me ha hecho reflexionar e incorporar progresiva y paulatinamente cambios en mi forma de enseñar y en mi rol docente. Lo mismo ha sido posible, gracias a los aportes bibliográficos de los docentes de la especialización y a la reflexión crítica con mis pares a lo largo de la carrera.*

2. DESARROLLO

2.1 PROBLEMA

La situación problemática a resolver es la desvalorización de la materia inglés dentro de la currícula formal en el ámbito universitario y el rol pasivo y desinteresado del alumno. Este problema deriva, específicamente, de la **falta de articulación entre cómo se enseña - es decir las metodologías y estrategias que se aplican- y la necesidad real de los alumnos de emplear esta segunda lengua tanto en el ámbito laboral como académico.**

Generalmente el alumno demuestra un **gran desinterés por el aprendizaje de la segunda lengua**, especialmente en ámbitos académicos formales, es decir no en institutos de inglés o culturales. Trabajar con alumnos desmotivados y faltos de interés hace que los mismos no cambien su **rol pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

El problema tiene como actores a los docentes que enseñan la materia inglés y a los alumnos de carreras que incluyen a dicha lengua extranjera dentro de su plan de estudios como asignatura obligatoria. No se tendrá en cuenta en este trabajo la carrera de traductorado ni profesorado universitario de inglés, ya que se considera que la problemática abordada en el presente trabajo no se ve reflejada en estas carreras.

Como se anticipó en la introducción, se tomará como ejemplo, a fin de aportar un contexto real, el segundo año de la carrera de la Tecnicatura General en Administración de Empresas del Instituto Superior Santa Lucía, sito en la ciudad de Florencio Varela. Cabe destacar que al presentar el proyecto de la Propuesta Superadora se citaba como ejemplo al primer año de Economía de esta universidad, pero lamentablemente se dejó de dictar la materia inglés en esa carrera. Por lo tanto, se consideró más oportuno emplear otra cátedra en que dicto la materia inglés y empleo, desde hace más de cuatro años, las técnicas mencionadas en la propuesta.

A fin de aportar una solución eficaz y duradera se debe analizar cómo se genera dicho desinterés o qué influye en el mismo. Por este motivo, apelé a la experiencia docente obtenida en estos casi ochos años de carrera docente, al intercambio de opiniones con mis colegas y al rol autocrítico de la actividad docente. Es así como llegué a la construcción de ejes o categorías principales que, a mi entender, dan cuenta del rol pasivo del alumno. Asimismo, algunas influyen en la falta de conexión entre lo que se enseña, cómo se enseña y el ámbito laboral actual.

- Desvalorización del nivel de inglés que se puede adquirir dentro de la educación formal, tanto a nivel primario, secundario y superior: Si bien nos vamos a concentrar en los problemas de desvalorización en el ámbito de la educación superior, creo que dicho problema comienza en los niveles de educación formal inmediatamente inferiores. Los alumnos creen que el nivel inglés que se enseña es básico e inutilizable. La mayoría de los alumnos asumen que deben estudiar el idioma, pero en institutos dedicados a la enseñanza de la lengua. Éste es un factor realmente desmotivante y aporta sólo una actitud negativa por parte del alumno al momento de cursar la materia.
- Programas de estudio totalmente verticales que no relacionan ni vinculan materias: Aunque gran parte de los docentes, y hasta se podría decir todos, conocen cuáles son las relaciones de su materia con el resto de las asignaturas que conforman el plan de estudios de una carrera, muchas veces esto no se transmite o no queda claro para el alumno. Al no existir espacios curriculares comunes en los cuales se pueda trabajar en forma conjunta varias materias a la vez, el alumno segmenta las asignaturas y las clasifica dentro de un ranking personal de “materias importantes o troncales” y “materias de relleno”.
- Uso de bibliografía estandarizada: El hecho de emplear bibliografía estándar en lo que concierne a formatos, actividades y contenidos, hace que se agudice más aún la brecha entre lo que el alumno necesita, el ámbito social y académico y lo que se aprende. Esta bibliografía estandarizada sólo contempla un porcentaje mínimo

de las necesidades reales que tiene el alumno de aprender y manejar el idioma inglés.

- **Falta del hábito de lectura:** Es muy difícil que el alumno entienda un texto en inglés cuando no posee, en su propio idioma, terminología o conocimientos previos del tema a tratar en inglés. Es necesario fomentar un hábito de lectura no sólo en idioma inglés, sino también en castellano para sortear obstáculos terminológicos y/o cognitivos entre otros. Los saberes previos serán los facilitadores y los puntos de partida en lo que respecta a lecto-comprensión.
- **Falta de compromiso:** Generalmente, se observa cómo el alumno universitario confunde el nivel superior de enseñanza con ser lo suficientemente independiente para decidir qué hacer y qué no. Estima que ninguna de las actividades propuestas para su tiempo extracurricular o libre son de carácter obligatorio. Asimismo, considera que ya pasó la escuela primaria y secundaria y se desligó de la responsabilidad de cumplir con “tareas”. Esta falta de compromiso con las etapas de su aprendizaje hace que se dificulte aún más la enseñanza del idioma inglés.
- **Falta de espíritu crítico y compañerismo:** A muchos alumnos universitarios les cuesta fundamentar sus opiniones a partir de conceptos teóricos. Esta situación se ve agravada por la falta de compañerismo al momento de escuchar las opiniones o dudas de otras personas. Es esencial que el alumno trabaje en forma grupal y crítica. El idioma actúa como medio de comunicación y para que dicha comunicación exista se necesita participación no sólo de los miembros de cada grupo de estudio entre sí, sino entre el resto de los grupos y el docente.

2.2 MARCO TEÓRICO

En esta parte del trabajo se reflexiona sobre los aportes que se tomaron en cuenta al momento de pensar en la propuesta superadora. Justamente la reflexión y la autocrítica de nuestro accionar docente es lo que ayuda a mejorar nuestra forma de enseñar. A través de la

cursada de la especialización se analizaron y criticaron constructivamente varios autores, tales como Pozo y Lucarelli entre otros, a los cuales se hará referencia.

A continuación se explica qué se tomó de cada uno de los autores que resultaron más significativos para la propuesta.

2.2.a - Consideraciones a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Si se comienza por analizar el proceso de aprendizaje, Gagné (1974) considera que el mismo está influenciado por aquellos factores externos que afectan a nuestros alumnos y que muchas veces no se toman en cuenta al momento de planificar ni al enseñar. Para que un **aprendizaje** sea **exitoso y perdurable** debe poder ser realizado en un ámbito en donde el alumno se sienta **motivado**, por eso se tienen que **considerar** todos aquellos aspectos que pueden influenciar negativamente, especialmente si son **experiencias previas malas**.

La razón principal de todo esto es mejorar las condiciones de aprendizaje para que se pueda dirigir la atención del alumno de manera eficaz y se cree un **ámbito propicio para motivar al alumno**. De esta manera, se puede ayudar a que se retenga, se transfiera y perdure el conocimiento adquirido. No obstante, no se puede llegar a tener condiciones de aprendizaje totalmente favorables si no se consideran y se trabaja con los **objetivos de aprendizaje**. Es fundamental que dichos objetivos se consideren en forma especial, ya que los resultados de aprendizaje dependerán de ellos. La claridad de dichos objetivos beneficiará al docente porque puede guiar bien a sus alumnos, recordando a dónde debe llegar y verificar que realmente se enseñó bien lo que se había propuesto al analizar los resultados del proceso de aprendizaje. Asimismo, el alumno sabe qué alcanzará al final de proceso de enseñanza- aprendizaje. De esta manera, mejorará su motivación, participará más y sabrá para qué se esfuerza. Por todo lo expuesto, se considera que es imperante que el **objetivo** sea **claro y preciso**, ya que esta claridad nos ayudará a no olvidar la finalidad perseguida y a guiar al alumno en este proceso de la mejor manera posible. Por otro lado, también se toma de dicho autor la valoración de ciertos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los que se emplean en la presente

propuesta son principalmente: la información verbal, la habilidad intelectual, la estrategia cognoscitiva y la actitud.

A modo de resumen de lo aportado por Gagné (1974) para la presente propuesta, se resalta la idea de que el docente acompañe al alumno en forma continua para estimular su progreso y facilitar su camino en este proceso. No es esencial que el alumno memorice o escuche y copie sino que **entienda, transfiera y active aquellos procesos que lo ayuden a superar problemas y a resolver lo que el docente le plantea**. Es importante, por este motivo, que el docente emplee en sus clases material que se asemeje a lo que el alumno se enfrentará en el ámbito profesional, para que sienta que está entrenado o tiene las herramientas necesarias para enfrentar situaciones reales en las cuales no está o estará el docente para darle la respuesta.

No obstante, el éxito del proceso de enseñanza - aprendizaje no se basa exclusivamente en emplear el material más pertinente, sino en una correcta transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas. Es aquí donde los objetivos aprendizaje - en especial los procedimentales - cobran mayor importancia. Díaz Barriga (1987) establece que al elaborar los objetivos de aprendizaje los mismos no se pueden basar simplemente en el hecho de observar conductas. Si nos limitamos a ver si los alumnos actúan de la manera que esperamos, no estaremos trabajando con un **alumno activo y comprometido** con su proceso de aprendizaje, sino que nos limitaremos a observar cómo el estudiante hace lo que el docente le propone sin intervenir en la adquisición del conocimiento. Díaz Barriga (1987) trata de resaltar la utilidad de que el alumno pueda ver el aprendizaje como **un conjunto de partes que se vinculan entre sí y no sólo como una suma de fragmentos que componen el objeto de estudio**. A lo largo del capítulo que se analizó de este autor, se hace hincapié en que el **aprendizaje se debe construir y no reproducir ni copiar**. En consecuencia, se critica árdamente la metodología conductual por considerar que en la misma se analizan las reacciones de los alumnos ante determinados estímulos, pero no se contempla la **construcción cognitiva**.

2.2.b - El rol del aprendiz

Por supuesto, no puede haber construcción cognitiva si no existe compromiso y participación de todas y entre las partes del proceso (alumnos y docentes). Bourdieu (1989) establece algunos principios que promueven la participación del aprendiz. Tanto en el primero como en el segundo principio, se estipula que el alumno debe criticar y tener una actitud reflexiva, pero que esto se logra no sólo con un cambio de actitud, sino también con la ayuda del docente. En consecuencia, se propone el uso de **materiales didácticos que generen una lectura activa que permita la intervención y participación de los lectores, a saber: los alumnos**. El tercer principio aporta conceptos muy útiles para relacionar las distintas materias que cursa el alumno a lo largo de su carrera. Si lo que se busca es enseñar algo valioso, duradero y útil para la vida profesional, conectar los saberes de una misma especialidad en forma coherente puede aportar a la comprensión crítica del objeto de aprendizaje. Los siguientes principios (quinto, sexto y séptimo) aportan ideas para la parte metodológica de la propuesta y sustentan a los principios anteriores, ya que se basan específicamente en buscar otras formas de enseñar que no sea la repetición, ni técnicas centradas en el docente como objeto del saber.

Los principios mencionados anteriormente buscan reflexionar sobre el rol activo del alumno y la utilidad de lo que se enseña. Se considera que, parafraseando a Barrón Tirado (1997), las materias que componen los planes de estudio deben contemplar las necesidades que se plantean en el mercado laboral para que los alumnos estén preparados para las nuevas demandas. No obstante, se debe tener en cuenta que NO podemos dejar de lado contenidos esenciales que componen el objeto de estudio de una determinada carrera y centrarnos en enseñar lo que las empresas quieren.

Otro autor que aporta ideas que refuerzan el concepto de aprendiz activo es Navarro (1981) quien se opone a la educación bancaria por considerar que de esa manera el docente o educador “deposita” sus conocimientos en los alumnos. En consecuencia, el rol de estos últimos se ve simplificado y limitado a repetir y memorizar sin criticar. Cabe aclarar que en ciertos aspectos de la enseñanza del idioma, la repetición y la memorización suelen aplicarse;

por ejemplo, al momento de enseñar expresiones o frases de conversaciones o ciertas estructuras meramente gramaticales. No obstante, no es la metodología ni el tipo de aprendizaje que se prioriza en esta propuesta, debido a que la misma emplea como metodología de enseñanza el análisis del discurso. El texto en idioma inglés se toma como el eje problemático integrador de los conceptos que los alumnos están viendo o han visto en otras asignaturas. Acuerdo con Navarro (1981) en que dicho eje sirva para iniciar la combinación de teoría - práctica y comunicación entre distintas disciplinas.

2.2.c - Relación entre lo que se enseña, la práctica profesional y otras disciplinas.

Cada disciplina evoluciona y los problemas a los que los egresados se enfrentan no son los mismos que hace varios años atrás. Asimismo, los grupos de aprendizaje son distintos y demandan distintas cosas del docente. Por lo tanto, se considera imperioso que **la metodología y las estrategias a emplear no sean fijas ni inamovibles**, sino que se consideren los factores externos y el grupo de alumnos que participarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De lo contrario, sólo se repetirán saberes y contenidos conceptuales con el fin de informar pero no de capacitar para que los **alumnos sean profesionales competentes** al momento de buscar trabajo.

Asimismo, Marisa Breña (1997) enfatiza el hecho de que se debe armar un currículum cuya problemática se centre en las prácticas profesionales. Aquí cobra importancia el tema de adecuar cómo se enseña inglés conforme al uso que le dará el profesional en su vida diaria. Es importante que el diseño de la cursada responda al **CÓMO** y **POR QUÉ** enseñar y formar de una manera específica y no de otra. La idea es que, además, se relacionen distintos campos del saber que respondan al tipo de profesional que se quiere formar. Tomo como aporte de dicha autora, **trabajar con UEA (Unidades de Enseñanza y Aprendizaje) que integran conceptos de varias unidades de conocimiento.**

Además, esta autora propone que se analicen los distintos factores internos y/o externos que pueden influenciar al tipo de profesional que se está preparando. Por supuesto, más allá de reformular las UEA, se debe analizar la puesta en práctica de los contenidos de estas unidades

y la modalidad de la cursada. *No sería lógico pretender alumnos críticos y pensantes si nuestra forma de trabajo es tan sólo escuchar al docente, tomar nota y leer en forma individual.*

"...consideramos al plan de estudios como una suposición racional, con fundamentos teóricos y empíricos, cuya contrastación debe realizarse en la realidad." (Breña 1997; p 5)¹

Según Alicia Alba (1991) **el currículo universitario no se debe fragmentar de la realidad**, puesto que si no estaremos formando profesionales utópicos. Éste sería uno de los ejes centrales de la propuesta, ya que se estima que lo que se **enseña** debe ser significativo para que el alumno valore el idioma, se comprometa más en su adquisición en el ámbito universitario y de esta manera pueda mejorar su rol laboral y social.

Dicha autora estima que un buen currículo debe activar la capacidad de pensar y comprometerse con el aprendizaje y cambiar el paradigma instituido entre los alumnos que se basa en que el docente es el único responsable de impartir conocimiento y que ellos sólo deben repetir contenidos y memorizar la información suministrada. Además, dicha autora hace hincapié en el hecho de modificar la forma de enseñar y planificar el currículum conforme a los avances tecnológicos y la búsqueda de posibles soluciones para temas que perjudican a la sociedad.

Parafraseando a Alba (1991), es importante que el alumno cuente con un espacio en donde se simule parte de su práctica profesional o rutina laboral que le posibilite acceder a más información y lo ayude a insertarse en un mundo laboral cada vez más globalizado y competitivo.

1 Breña, Marisa Y. Ocupación: Diseño curricular. Presentación para el primer Coloquio Internacional. El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. [s.l.]: [s.n.], 1997. p.5.

“El contacto cultural es un aspecto paradigmático y categorial que está destinado a facilitar la comprensión y el desarrollo intercultural en el complejo e interdependiente mundo en que vivimos” (Alba 1991; p 11)²

Sin embargo, generar un espacio de reflexión será en vano si el docente se considera el centro del saber y actúa en consecuencia. Donald (1992) es un autor que promueve la idea de que el alumno pueda guiar su aprendizaje y participe del mismo. La metodología de esta propuesta superadora se ve reflejada en los conceptos tomados de dicho autor. Los **profesionales** que formamos en las universidades deben ser **capaces de resolver problemas que derivan de la práctica y que necesitan de la aplicación teórica**. Normalmente, los alumnos tienden a no relacionar la teoría con la práctica como consecuencia de tenerlas en momentos separados: clases teóricas y clases prácticas.

Coincido con este autor en que **el alumno puede “aprender haciendo”**. Las habilidades que desarrolla el futuro profesional lo ayudarán a resolver problemas similares y a evitar la angustia de creer que la universidad sólo le brindó el “qué” y no el “cómo”. Exponer a los alumnos a situaciones que podrían resolver en la realidad los ayuda a desarrollar herramientas para enfrentarse a las zonas indeterminadas de las prácticas, es decir aquello que no aparece en el “libro de texto”.

En lo que respecta a la formación de profesionales, Donald (1992) critica la preparación inadecuada de los alumnos en los centros de formación (universidades). Parafraseando al autor mencionado anteriormente, debemos lograr que el currículo profesional prepare a los estudiantes para adquirir competencias en zonas indeterminadas de la práctica.

Los conceptos de **“practicum reflexivo”** y **“aprender haciendo”** son los pilares para la elección de las estrategias y la metodología que se aplica en la presente propuesta

² Alba, Alicia. De. El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular. [s.l.]: Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. 1991. p. 11.

superadora. Como dice Donald (1992) “el énfasis se sitúa en el aprender haciendo” y en este proceso “no se le puede enseñar al alumno lo que debe saber pero se lo puede guiar”.

Por otro lado, es muy positivo que los alumnos “vean” la conexión y la vinculación de lo que aprenden en una asignatura con lo que se les enseña en el resto de las asignaturas del programa de su carrera. Si esto se puede lograr, no sólo se dejará de fraccionar los conocimientos adquiridos sino que se *valorizarán los aportes de las distintas asignaturas como un TODO, un conjunto de herramientas necesarias en su “maletín profesional”*. Los aportes de autores como Hernández y Sancho (1989) refuerzan la idea de trabajar una problemática disciplinar no sólo empleando los contenidos de un asignatura, sino también, vinculando a las demás ramas del saber que pueden aportar conocimientos relacionados con la temática a tratar o abordar.

Se está apuntando a un cambio de la visión fragmentaria que tienen los alumnos, es decir, un cambio que contemple e integre diversos factores entre los que encontramos al resto de las asignaturas que conforman el plan de estudios, los requisitos institucionales y las demandas laborales, entre otros. Se considera que Lucarelli (1998) es un autor representativo en este punto, ya que el mismo apuesta a un cambio en la forma de dictar la asignatura, siempre y cuando ese cambio contemple los factores externos que influyen en nuestros alumnos; por ejemplo, los requisitos laborales actuales y las necesidades de los alumnos, entre otros aspectos. La idea central es que el cambio que podamos realizar desde el aula pueda generar un **aporte significativo** a la sociedad y **al desempeño profesional de nuestros egresados**. Es por esto que se recomienda que el alumno cambie su actitud pasiva en el aprendizaje, pero lo mismo no servirá si el docente no deja de lado la enseñanza tradicional y tecnicista que lo ubica en el pedestal más alto del saber, sin lugar a cuestionamientos.

Parafraseando las palabras de Lucarelli (1998), la clase constituye el espacio micro en donde se puede relacionar el accionar docente y del alumno, la demanda de la sociedad y del mercado. En este espacio el docente debe generar el momento propicio para que la teoría se vincule estrechamente con la práctica. La visión fragmentaria de la clase teórica por un lado y la práctica para el otro, no favorece en absoluto la participación del alumno y la valoración de

la materia. Se debe remarcar la aplicación del conocimiento que se imparte en una situación similar a la que se podría enfrentar el alumno en su rutina profesional.

“(…) opera como modelo integrador en la adquisición de conocimientos, habilidades, competencias, y formas de comportamiento y valoración tendientes a la construcción del rol profesional, alterar la situación dicotómica que aísla los conocimientos teóricos, los conocimientos prácticos, implica un cambio en la situación didáctica y en el sistema de relaciones que se genera en el aula entre el contenido y método, enseñanza y aprendizaje, adquisición y evaluación.” (Lucarelli 1998; P 4)³

2.2.d - Qué enseñar: selección de estrategias y contenidos

El guiar a alumnos será la tarea más importante del docente. Aquí surge otro interrogante: cómo se puede guiar alumnos empleando las técnicas y conocimientos adecuados. Elena Martín (1991) estima que los conocimientos que adquiere el alumno en su proceso de aprendizaje son aquellos que desarrollará junto con los educadores y que dichos conocimientos están influenciados por el medio social porque afectan a la competencia intelectual general. Asimismo, esta autora no se basa específicamente en la enseñanza de contenidos conceptuales, sino también en la enseñanza de habilidades o destrezas; como podría ser el caso de reconocer las partes principales de un párrafo o una oración en un texto informativo. Es importante considerar que todos los contenidos trabajados en forma conjunta favorecen el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal vez desde lo formal se estipulen por separado en el programa de la materia, pero lo ideal es que el docente pueda llegar a planificar actividades que incluyan todos los contenidos en forma conjunta y no segmentada. **Los contenidos nos “dirán” qué enseñar, pero nosotros, los docentes, debemos saber cómo y para qué enseñamos los mismos.** Por lo anteriormente expuesto, el aporte de esta autora es esencial al momento de determinar qué estrategias de enseñanza debe emplear el docente.

3 Lucarelli, Elisa. Currículum, propuestas y prácticas cotidianas. Resistencia: UNNE, junio, 1998. P 4

Si se habla de estrategias inevitablemente se piensa en metodología. Lafourcade (1995) reflexiona sobre la necesidad de emplear metodologías que apunten al compromiso del alumno en el aprendizaje. De la lectura de su artículo “Algunas notas sobre el denominado cambio curricular” se extraen conceptos muy valiosos que constituyen parte de la base de la presente propuesta superadora. La idea central es revisar la manera en que impartimos tal conocimiento para que los alumnos puedan ser más competentes y valoricen más el aporte de la materia inglés en la universidad.

Según este autor, el análisis de los cambios sociales y los nuevos requisitos para ser competente en el mercado laboral deben tenerse en cuenta antes de cualquier cambio en los contenidos a enseñar o en la metodología a emplear, ya que si no sólo se está viendo una fracción de la totalidad del problema. Si pretendemos que nuestros alumnos valoren más la asignatura y se comprometan con la misma, es necesario marcar explícitamente para qué le servirán las competencias, habilidades y conocimientos adquiridos durante la cursada.

En este punto, Esteva (1997) aporta la idea de enseñar empleando estrategias metodológicas que ayuden a trabajar y mejorar las competencias que el alumno necesita adquirir. Dicho autor considera que debemos preparar a nuestros alumnos para los cambios vertiginosos que está sufriendo nuestra sociedad. Se concentra específicamente en el tema de la tecnología y su influencia en la rápida comunicación entre distintas culturas. Evidentemente, el idioma inglés no es ajeno a estos cambios y es uno de los idiomas que más se emplea para comunicarse tanto a nivel laboral como científico. Nuestros alumnos deben estar preparados para poder leer *papers* de su especialidad, participar de conferencias que amplíen sus conocimientos y poder ser profesionales más competentes. Este es el nuevo perfil al que se está apuntando en la mayoría de las carreras: un egresado que pueda ***ampliar sus conocimientos y rendimiento profesional interactuando con otras culturas***.

Asimismo, Esteva (1997) estima que hay que participar en forma activa para impulsar cambios que concuerden con las circunstancias y visiones de cada sociedad. Se considera que el aula es el ámbito que como docentes tenemos a nuestro alcance para empezar a promover

dichos cambios y formar profesionales capacitados para afrontar los nuevos problemas y desafíos.

El aporte metodológico es muy importante debido a que se apunta a la vinculación entre lo teórico y lo práctico, es decir, vincular qué se enseña y para qué. Según Lucarelli (1998), de esta manera no sólo se adquieren conocimientos, sino también habilidades y competencias que mejoran el rol profesional del egresado. Es importante que se pueda generar en el aula el ambiente propicio para estas actividades en las cuales el docente deja de ser el centro de atención y pasa a ser un guía o facilitador del conocimiento que se debe adquirir y poner en práctica.

2.2.e - Tipos de aprendizaje

Si nos centramos en las formas de concebir el aprendizaje, Pozo (1996) ha sido de gran utilidad. Dicho autor hace referencia al aprendizaje explícito e implícito. El **aprendizaje implícito** que es aquel que se adquiere específicamente cuando se es niño o bebé, puesto que no se está dentro de una institución educativa y muchas veces se es inconsciente de estar aprendiendo algo. Son más bien procesos asociativos y de interacción con el ambiente que nos rodea. Este tipo de aprendizaje suele darse en la clase cuando el alumno realiza una actividad sin saber realmente cómo la misma le aportará el conocimiento que necesita, a fin de resolver una situación problemática compleja. Cuando el docente explica para qué se llevó a cabo dicha actividad y cómo y con qué fin se seguirá trabajando, aparece el **aprendizaje explícito**. Según Pozo (1996), el **docente** cumplirá el **rol de guía** en la adquisición de un proceso o habilidades nuevas. Lo importante es que el docente recuerde su rol de tutor-guía y no sea el centro de atención ni el único que participe en la clase. La idea no es separar estos dos tipos de aprendizaje sino fusionarlos de modo que todo el **proceso de enseñanza-aprendizaje sea realmente más favorable y significativo para nuestros alumnos**.

Muchas veces, en forma implícita, se aprende a superar dificultades que se nos presentan a diario en nuestros trabajos o en la vida profesional. Esto último influye ampliamente en la organización misma del aprendizaje. Como docentes no podemos hacer

caso omiso a estos factores sociales y debemos incluirlos de alguna manera en nuestras actividades diarias para que lo que enseñemos no se aleje de lo que el alumno necesita.

“(…) es preciso comprender en qué consiste un buen aprendizaje, conocer las dificultades a que se enfrentan los aprendices para ayudarles a superarlas.” (Pozo 1996; P73)⁴

Otro concepto muy importante que los docentes debemos tener en cuenta es que **el aprendizaje que instruimos debe ser duradero y tener la cualidad de poder ser empleado en otras situaciones a partir de la práctica reiterada del mismo**. Se debe tener en cuenta que en este proceso de enseñanza y aprendizaje nuestros alumnos **no son tablas rasas ni pizarrones que debemos borrar y sobre los cuales escribiremos**. Esto último apuntaría más a un aprendizaje conductista, que suplanta lo viejo por lo nuevo. La propuesta que se presenta parte de conocimientos anteriores y los posiciona como centrales, ya que si son buenos pueden ser una base sólida para empezar a construir y si son malos u obstaculizantes, los mismo **se pueden reestructurar**.

Conforme a lo reflexionado de lo leído sobre dicho autor, se apunta a un **cambio conceptual** pero que no sea por sustitución, sino por **integración**. Asimismo, se verá que los aprendizajes implícitos pueden llegar a estar estrechamente vinculados con los obstaculizadores del proceso de enseñanza - aprendizaje, puesto que muchas veces los conceptos erróneos o los malos hábitos se aprenden en forma totalmente inconsciente. La ventaja de cambiar esos conceptos equivocados desde el constructivismo es que los cambios serán más duraderos y estables aún cuando el alumno se enfrente a situaciones dudosas o que le recuerden esos malos hábitos, miedos, etc. Sin embargo, para que esta construcción e integración de nuevos conocimientos sea positiva, habrá que meditar y diagramar bien las actividades a emplear en el aula. Se deben secuenciar las mismas para que el alumno pueda ir integrando lo que aprende con lo que sabía sin que esto derive en una situación traumática.

4 Pozo, I. Aprendices y maestros, Cap. 3 Los rasgos de un buen aprendizaje. Madrid: Alianza, 1996. p. 69-84.

Un buen aprendizaje no sólo necesita perdurar en el tiempo sino ser aplicable a otras situaciones. Si el alumno no puede transferir lo que aprendió en otro ámbito que no sea el aula universitaria, no tiene sentido ni objeto todo lo que el docente estuvo trabajando durante la cursada. Para que un conocimiento o un concepto se pueda transferir y ser útil en el futuro se debe trabajar con situaciones “reales”, con prácticas que simulen algún posible problema al que se puede enfrentar el alumno.

Parafraseando a Pozo (1996), **no podemos predecir todas las situaciones que puede enfrentar el alumno en el ámbito laboral, pero lo podemos entrenar y preparar para que se desempeñe en escenarios cambiantes y más difíciles que a los que está acostumbrado.** Es importante que esta práctica o ejercitación se base en la reflexión y no en la repetición, ya que si cambia algo el alumno debe poder darse cuenta de cómo encontrar una solución por medio de la aplicación teórica de lo que aprendió y ejercitó. *No se debe olvidar mantener un equilibrio entre lo que se aprende, cómo se aprende y en qué contexto se aprende.* Sólo de esta manera estaremos, realmente, dándoles a nuestros alumnos las herramientas para no fracasar en un mundo laboral que cambia vertiginosamente.

La importancia del **aprendizaje constructivo o significativo** es extraer el significado de lo que se intenta comprender. El alumno debe reflexionar sobre lo que está aprendiendo y entender para qué sirve y ser capaz de vincular lo aprendido con alguna idea general previa, ya que **el aprendizaje constructivo es un proceso por el cual lo que se aprende es producto de la información nueva que se interpreta por medio de la relación con lo que ya se sabe.** No es sólo cuestión de repetir información sin integrarla a lo que ya sabemos. Como bien lo expresa Pozo (1998), comprender es “traducir” algo usando nuestras propias palabras. El docente cumple un rol determinante en la comprensión que el alumno pueda tener, ya que si no se trabaja desde el conocimiento previo es muy factible que el alumno no entienda lo que está haciendo.

2.2.f - El rol del docente en el aprendizaje constructivo

Asimismo, la **motivación** juega un rol importante en el aprendizaje constructivo y autónomo, ya que comprender algo requiere un mayor compromiso y colaboración por parte del alumno, quien debe **abandonar completamente su rol de receptor pasivo**. Por supuesto, el docente “guía” debe ayudar a que el alumno entienda las relaciones entre lo que está por leer - en el caso de lecto-comprensión - y lo que ya sabe sobre ese tema. Es así como cobra significado lo que se hace y el conocimiento que se adquirió en otras materias y que se adquiere en el presente. Si fuera el caso de que el alumno no posee dichos conocimientos previos, debe ser el docente quien tendrá que proveerlos por medio de una discusión abierta, un breve trabajo o una introducción al tema a tratar. Ahora bien, una vez que dicha información nueva se relaciona con los conocimientos previos, el docente debe guiar al alumno para que sea capaz de distinguir las diferencias entre la información nueva y las estructuras de conocimientos con las cuales desea relacionarla y asimilarla. Es muy común que el alumno no pueda darse cuenta de dichas diferencias solo, por lo tanto el rol docente es totalmente relevante para que se puedan hacer los ajustes necesarios a fin de que exista una revolución del conocimiento y un **cambio conceptual significativo**. Además, el docente debe ayudar a que el alumno encuentre el proceso de equilibrio entre los conocimientos previos y la información nueva que cada vez será mayor. El docente acompañará el proceso del alumno por medio de planteamientos de problemas abiertos e interrogantes, las respuestas a dichos interrogantes serán suministradas por el aprendiz o el grupo de aprendizaje y por medio de la fomentación del rol activo del alumno y la toma de conciencia de la relación entre los conocimientos nuevos y las demás materias de su plan (conocimientos previos).

Para el éxito de este proceso de aprendizaje resulta imperioso que la motivación por parte del alumno se base en aprender algo que lo ayudará en su futuro como profesional (motivación extrínseca). Asimismo, es importante que el alumno sienta un mayor interés por aprender gracias a la valoración que le aporta el docente a la materia y que hace que el alumno sienta placer y curiosidad por seguir aprendiendo (motivación intrínseca). Del mismo modo, es fundamental que las tareas que se plantean a los alumnos contemplen un grado de complejidad no demasiado alto al principio para que los alumnos no se sientan completamente frustrados. A

medida que se avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje se podrán realizar tareas mucho más complejas y desafiantes. La guía y el soporte del docente son esenciales en todo el proceso para que los alumnos se sientan orientados y guiados y no librados a la suerte sin saber qué objetivos deben alcanzar y de qué manera.

Siguiendo con el concepto de enseñar centrándose en el alumno, Fasce ha sido de gran utilidad. Conforme a este autor, para que un saber sea realmente valioso y perdure se debe enseñar teniendo en cuenta que el alumno debe **participar** de su aprendizaje **en forma activa**. El docente ya no será el centro de atención, sino que acompañará a los alumnos por medio de actividades que necesiten un proceso de análisis y reflexión. El alumno – sujeto que aprende – debe ser expuesto a contenidos significativos a nivel personal y social. Por lo tanto, la actividad áulica debe prever momentos de interacción con el docente y con pares. Asimismo, es importante que se planeen situaciones que requieran auto reflexión, ya que de esta manera se revalorizará el rol del alumno. Siendo el docente quien aporta conocimiento o disipa dudas en una forma dinámica y conjunta con el grupo, este último pierde el protagonismo que tiene en la clase magistral y actúa como **guía**.

Según dicho autor, es esencial que se escuche, valore y oriente al sujeto que aprende. Las clases dinámicas darán como consecuencia una metodología más activa y que parte del alumno y de sus saberes previos. El rol del **docente** cobra gran importancia pero no desde el punto de vista de ser el que sabe, sino **desde su rol de observador para reconocer lo que sus alumnos necesitan o poseen al momento de enfrentar la situación problemática**. Esta última debe estar íntimamente relacionada con los objetivos y contenidos de la materia. Si así no fuese el caso, no tendría sentido realizar la actividad porque todo estaría desarticulado, desconectado.

Las actividades problemáticas iniciales deben ser un ejemplo de lo que se propone enseñar. En síntesis, la situación inicial debe contemplar e interrelacionar contenidos de la materia, aportar un grado de confusión óptimo para que el alumno reflexione e interrelacione los nuevos conocimientos con los saberes previos y convocar a la acción en forma conjunta de docentes y alumnos.

Enseñar es un proceso en el cual el docente debe acompañar a sus alumnos, lo que no significa dejar que ellos hagan todo. Muchas veces el alumno no puede desde el principio opinar ni ser activo porque no conoce sobre el tema a tratar o porque hay obstaculizadores que le impiden desempeñar ese rol. En este momento, el docente debe ser “el centro de atención” de la clase pero no en forma permanente, sino que debe ir generando, de a poco, los momentos para que el alumno comience a participar. Es importante tener en cuenta que todos los momentos de la clase son esenciales y que se necesita de cada uno de ellos, a saber: la exposición del docente, la escucha del alumno - siempre que sea para luego reflexionar y debatir - la participación grupal e individual y, por sobre todas las cosas, la puesta en común. Es en este último momento cuando se generará el *feedback* necesario para incorporar el nuevo conocimiento y modificar y/o retroalimentar el que ya se poseía.

2.2.g - El uso de técnicas y estrategias

Además, retomando el concepto de que nuestros alumnos pueden no poseer todas las herramientas necesarias para ser activos en su rol de aprendiz desde un principio, es esencial que se trabaje con técnicas de procedimientos para que los alumnos logren el objetivo propuesto: comprender la idea principal de un texto redactado en idioma inglés. En el aprendizaje de procedimientos Pozo (1998) detalla tres etapas fundamentales para que los alumnos aprendan cuáles son las técnicas a emplear. Sin embargo, la idea no es que las reproduzcan como si fueran robots, sino que con la práctica progresiva puedan comprender lo que están haciendo.

La **primera etapa** consiste en que los alumnos **conozcan** y **comiencen a familiarizarse** con las técnicas que forman parte del procedimiento que emplearán para lograr el objetivo propuesto. En esta etapa los pasos y acciones a realizar se establecen en detalle y se repiten casi en forma automática. La **segunda etapa** consiste en que el alumno **lleve a cabo** los **pasos y técnicas** aprendidas en la etapa anterior. El objetivo es la **integración de todas las técnicas aprendidas** en una primera etapa para que las partes se perciban como un todo. Se pasa de esta manera de un saber explícito (listas de instrucciones o modelos a seguir) a un

saber implícito. El docente debe acompañar al alumno para corregirlo y supervisar que no se comentan errores técnicos, ya que estos últimos son muy difíciles de corregir una vez que se automatizan. En la **tercera etapa**, el objetivo es **transferir** lo que se aprendió **a situaciones nuevas**. Se busca que el alumno pueda dirimir qué técnicas son más apropiadas para diferentes contextos.

Todos estos pasos y etapas son muy útiles para demostrarle a un alumno cómo realizar un procedimiento específico, en el caso de esta propuesta: lecto - comprensión por medio del análisis del discurso. No obstante, se busca que el alumno entienda lo que está haciendo y no actúe como una máquina programada. Parafraseando a Pozo (1998), cuando se emplea una instrucción pero la misma se basa en comprender los principios que subyacen al material de aprendizaje, esta instrucción va a requerir ir más allá del entrenamiento técnico, por lo tanto, los resultados no se limitarán a su simple ejecución. La labor del docente en este momento del aprendizaje será proporcionarle al alumno contextos variados, ya que cuanto más varíen las condiciones de aplicación, más necesario será para el alumno analizar **cuándo, cómo y por qué aplicar esas técnicas y no otras**. Para poder lograr que estas técnicas sean eficaces, hay que implementar **una buena estrategia**. En el mundo laboral actual las estrategias adquiridas y aplicadas en forma flexible harán que el alumno tenga control de lo que hace y sea capaz de cambiar cuando así se lo requieran. Es así como el docente debe emplear nuevas formas de aprendizaje para que se construya el conocimiento en forma reflexiva y los alumnos sean capaces de construir y reconstruir los saberes recibidos en el ámbito universitario. A fin de poder llevar cabo lo anteriormente mencionado, se pueden recurrir a distintas estrategias, a saber:

- Estrategias de repaso: con las mismas se busca repasar un material ya visto antes y reproducir técnicas más bien rutinarias.
- Estrategias de elaboración simple: se busca organizar el material proporcionado por el docente o un tercero para poder comprenderlo, pero no se trabaja en la modificación del significado del mismo. Los alumnos pueden emplear recursos tales como palabras - claves, abreviaturas, imágenes, etc. para comprender y

recordar el material que se está trabajando. Luego se puede continuar con las *estrategias complejas* con las cuales se busca no sólo recordar lo aprendido sino modificarlo, en caso de ser necesario, por medio de analogías y la lectura crítica del texto. El docente pasa a tener un rol no tan activo como el del alumno, sino que se limita a dirigir al aprendiz para que logre su objetivo.

- Estrategias de organización: el objetivo es que el alumno pueda relacionar lo que está leyendo o aprendiendo y genere estructuras conceptuales. De esta manera, el alumno puede **reflexionar sobre los procesos de comprensión** y generar un **metaconocimiento conceptual**, es decir acceder al conocimiento por medio de distintas relaciones. Por ejemplo, analizar la función de las palabras dentro de un texto, crear relaciones entre conceptos previos y nuevos, entre otros. Además, se debe interpretar la información y poderla trasladar a otros formatos, tales como gráficos, mapas conceptuales y redes. Cuando el aprendizaje es constructivo se apunta a que el alumno pueda comprender y organizar el material para relacionar los conocimientos previos o basales con los adquiridos recientemente. Finalmente, se espera que el alumno pueda comunicar lo que aprendió por medio de gráficos u otras técnicas de representación.

Emplear estrategias de aprendizaje implica que el alumno pueda dominar ciertas técnicas de aprendizaje y a su vez pueda elegir las más pertinentes conforme al objetivo que debe lograr. El alumno abandona su rol pasivo de simple receptor de información para ocupar el rol de “jugador activo y entrenador”, ya que tendrá la suficiente independencia para decidir qué hacer y cómo al momento de enfrentarse a una tarea profesional. A su vez el rol del docente debe acompañar este cambio, puesto que no puede haber aprendices estratégicos sin que haya maestros que implementen, en su labor diaria, diversas estrategias que apunten a que él no sea el centro del saber. Se deben **transformar los ejercicios tradicionales y rutinarios en verdaderos problemas abiertos** que hagan que el aprendiz reflexione sobre lo que está aprendiendo y cómo lo está haciendo. En conclusión, parafraseando a Pozo (1998), adquirir procedimientos de aprendizaje transferibles a nuevas tareas implica no sólo el compromiso del alumno para asumir un rol más comprometido, sino que el docente ceda su espacio de “centro

del saber” y compile teorías implícitas de aprendizaje. Dicho proceso se concibe como un sistema de interacción entre los distintos componentes, resultados, condiciones y procesos.

2.2.h - Cómo enseñar inglés desde la competencia lectora

En lo que respecta a metodologías de enseñanza de un idioma, la presente propuesta se basa, fundamentalmente, en el “code switching” y el análisis del discurso. Es importante hacer una explicación simple sobre el significado de “code switching”.

“En términos generales se puede considerar al “Code switching” como una estrategia lingüística, que se emplea por todo el mundo, en la cual dos o más culturas se acercan.”⁵ (Iarossi, 1998, p. 2).

“Code Switching: El uso alternativo de varios idiomas por parte de personas bilingües no indica usualmente la pérdida de competencia por parte de un hablante, en lo que respecta a la adquisición del idioma, sino que deriva de habilidades complejas para manejar un idioma” (Rabe, 1997, p. 6)⁶

En otras palabras el “code switching” es una técnica que en términos lingüísticos hace referencia al uso alternado de uno o más idiomas, dialectos o registros lingüísticos entre personas que comparten más de un idioma, pero no poseen el mismo nivel de competencia para poder comunicarse empleando sólo uno de ellos. De esta forma, el profesor alterna el idioma de

5 Iarossi, Elizabet. A Three- dimensional perspective of Code Switching, The sociolinguistic and the linguistic approaches. The Comparative study of reading times of English-Spanish mixed and monolingual passages. Master's degree in Language Acquisition. London: Essex University, 1998, “In all, code switching may be viewed as a linguistic strategy used all over the world where two or more communities are in closed contact” Traducción mía.

6 Rabe, A Breaking languages barriers through the use of code switching. Citado por: Iarossi, Elisabet. A Three- dimensional perspective of Code Switching, The sociolinguistic and the linguistic approaches. Master's degree in Language Acquisition. London: Essex University, 1998, “Code switching – the alternative use of several languages by bilingual speakers does not usually indicate lack of competence of the part of the speaker in any of the languages concerned, but results from complex language skills.” Traducción mía.

acuerdo al tema que se esté discutiendo. Generalmente, se observa este método cuando se explican puntos gramaticales, ya que el profesor cambia del idioma en el que está hablando (segunda lengua) a la lengua materna de los estudiantes. En estos casos, la atención de los estudiantes se enfoca en el nuevo conocimiento, lo que se ve facilitado mediante el empleo de la técnica de “code switching”. En este punto, se puede construir un puente entre lo que se sabe (lengua materna) y lo que no se sabe (el contenido de la segunda lengua) para transferir el concepto nuevo y esclarecer el significado del mismo. Conforme a lo expresado por Cole (1998) un profesor puede hacer uso de la experiencia de aprendizaje en la lengua materna para facilitar y hacer que se entienda mejor la segunda lengua.

Por otro lado, Rabe (1997) recomienda emplear esta técnica en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno se acerque a la nueva cultura y al mismo tiempo emplee la suya para entender conceptos más complejos, distintos o nuevos.

En lo que respecta a la manera en la que se enseñará lecto-comprensión de textos redactados en inglés, cabe hacer mención al método AIDT (Análisis Interpretativo del Discurso Técnico). Por medio de este método, cada palabra del discurso escrito representa una “unidad compleja” que conlleva tres aspectos: sintáctico, morfológico y semántico. El aspecto sintáctico se refiere a la función y relaciones de las palabras en la oración; el aspecto morfológico hace alusión a las variaciones de las palabras: prefijos y sufijos; y el aspecto semántico se ocupa de los significados de las palabras en la oración, teniendo en cuenta los aspectos morfológico y sintáctico.

Específicamente, en el discurso escrito en inglés cada palabra puede desempeñar diferentes funciones sintácticas dependiendo de su posición dentro de la oración, y a su vez tener diferentes significados no sólo porque desempeñe una función sintáctica en especial, sino porque dentro de ella puede tener otras funciones en base al contexto donde figura dicha palabra.

Cada disciplina tiene su metodología propia, la cual condiciona indudablemente la presentación de los contenidos. En nuestro caso, se trata de una lengua extranjera (inglés), por

ende es indispensable proporcionarle al alumno los conocimientos lingüísticos que lo ayuden a resolver “la problemática” que representa cada palabra del discurso escrito en inglés para poder llegar a la comprensión de una oración, luego de un párrafo y finalmente, de un texto.

Por un lado, las “problemáticas” (palabras) siempre se tratan dentro de oraciones que son parte de párrafos que a su vez, componen un texto. Por ello, emplear el texto como “problemática lingüística”, desde el punto de vista de las funciones (expresar acuerdo, desacuerdo, duda, certeza, etc.), sin que el alumno tenga las herramientas (conocimientos gramaticales) para resolverla resultaría confuso y no pertinente para la metodología del AIDT.

Se podría objetar que sería posible darle al alumno textos que presenten varias problemáticas a resolver. Esto podría resultar interesante para alumnos que presentan un nivel avanzado de conocimientos de inglés en un curso con un enfoque comunicativo. Allí, los alumnos encontrarían muy provechoso hacer un análisis detallado de las funciones del texto porque tienen los conocimientos necesarios para hacerlo. Pero, en nuestro caso, los alumnos tienen conocimientos básicos de inglés y nuestra metodología atañe al análisis de las palabras en el discurso técnico en inglés, entonces, tomar el texto desde un punto de vista funcional, sería inadecuado, puesto que un texto presenta varias problemáticas de diferente índole y es imposible tomar en cada clase un texto y hacer que el alumno aprehenda todas sus problemáticas (sustantivo, adjetivo, verbo, etc.), dada la complejidad que presenta cada palabra en el discurso técnico escrito en inglés.

Si bien en el área de la metodología de enseñanza del inglés como lengua extranjera, hace años existe el debate entre el estructuralismo (la gramática) y el funcionalismo [las funciones (expresar duda, seguridad, consentimiento, etc.)], hay que aclarar que la primera corriente es aún en nuestros días, la que prevalece en cuanto a la enseñanza del inglés técnico (para comprender textos escritos), que por añadidura trasladamos al AIDT, y que la otra corriente cobra cada vez más auge en el enfoque comunicativo (utilizado para enseñar a hablar y escribir en inglés). No obstante, la segunda corriente conserva una marcada influencia de la primera.

Por otro lado, partir de un texto determinado como problemática significaría centrarnos solamente en el aspecto semántico (el significado de las palabras) y como explicamos anteriormente, según el AIDT llegamos al significado de las palabras mediante el análisis y el conocimiento de los aspectos sintácticos y morfológicos.

En base a todo lo expuesto, se considera que cada palabra del discurso escrito en inglés representa “una problemática” con tres facetas: sintáctica, morfológica y semántica, a ser desarrollada en diferentes unidades en el programa analítico de la asignatura que dictamos, dado el carácter de especificidad que evidencia cada una de ellas. Es por ello, que las palabras son las que se transforman en “problemáticas” mediante cuyo análisis llegamos a la comprensión del texto técnico en inglés.

Siguiendo con el desarrollo del análisis del discurso, cabe hacer mención de otro autor representativo de este tema: W. von Humbolt (1890-1906) quien considera que las palabras cobran significado dentro del texto cuando el locutor es el elemento más importante, ya que es por medio de su interpretación y su influencia en el texto que éste cobra real sentido. No obstante, existen otras corrientes que estiman que el lector no es alguien capaz de interpretar o ser subjetivo. Es muy probable que este enfoque se vea en textos técnicos, en los cuales sólo se pretende recopilar información teórica o datos que no dejan lugar a interpretaciones por parte del receptor del mensaje.

Por otro lado, los que se adhieren al pensamiento de Saussure le dan un enfoque distinto y se sitúan desde el punto de vista del oyente y analiza el texto desde otras perspectivas, entre ellas, la sintaxis. Dicha perspectiva es la que se tiene en cuenta para que el alumno pueda saber cómo buscar el significado de una palabra a partir de la función que cumple en el texto. Por ejemplo:

- Oración 1: They share the responsibilities in the company.

En esta oración la palabra share cumple la función de verbo principal de la oración y su significado es “compartir”.

- Oración 2: The shares of the company are increasing their price.

En este caso la palabra **shares** tiene una función sintáctica diferente a la de la oración anterior, ya que se encuentra en el sujeto de la oración y su significado es **acciones** (títulos valores que cotizan en bolsa).

Si el alumno no es capaz de distinguir la función sintáctica de la palabra que debe buscar en el diccionario para comprender el sentido de la oración, lo más probable es que al buscar la misma se quede con el primer significado que aparece en esa entrada y no entienda lo que significa la oración. Es imposible que en las dos oraciones se use la misma traducción sin alterar o hacer incomprensible el significado de dichas oraciones. Estamos trabajando el discurso desde el proceso de expansión (Fanchel, 1977), ya que se analizan las relaciones de las palabras dentro del texto. Asimismo, cobran importancia las cadenas referenciales y los sinónimos dentro de un mismo texto, debido a que ésta es la forma en la que el escritor interacciona con el lector para que se mantenga la continuidad en el texto y se relacione información de oraciones o párrafos anteriores con los nuevos.

Veremos que este tipo de análisis discursivo sigue la línea Chomskiana, puesto que para Chomsky (1958) el significado de la oración es el análisis de la misma. Este lingüista sigue la orientación del Objetivismo Abstracto. Esto se concentra en la relación gramatical y no en la realidad que refleja cada símbolo o lo que el interlocutor desea expresar. No obstante, Chomsky (1958) también contempla el análisis de lo que se quiere expresar y así desarrolla la Teoría Generativa Transformacional. Esta teoría toma aportes del Subjetivismo idealista, ya que considera al sujeto que escribe y produce el mensaje. Entiendo que la idea es poder analizar al locutor para entender mejor el contexto de lo que vamos a leer, aunque se descarta que el receptor pueda mal interpretar el mensaje o descodificarlo erróneamente. Es por eso que al trabajar desde el punto de vista sintáctico para comprender un mensaje escrito, el docente debe acompañar a sus alumnos para ayudarlos a superar los obstáculos que pueden tener al no interpretar en forma correcta la función de las palabras dentro de la oración o al no entender lo que quiso decir el autor del texto.

En lo que respecta a la metodología más apropiada para la enseñanza del idioma, se considera que no es una cuestión de simple aceptación o rechazo de las distintas teorías de aprendizaje, sino de articular e integrar los diferentes enfoques teóricos y diseñar la metodología más útil para el proceso pedagógico. Asimismo, no sólo el enfoque de enseñar una lengua como medio de comunicación depende de la metodología, sino también de cómo se desarrolle el ambiente o clima educativo en la clase. A fin de que exista interacción, el docente y el alumno deben trabajar en forma conjunta, empleando la pedagogía auto regulativa. Esta metodología se centra en el alumno autorregulado que cuenta con el apoyo del docente para afrontar los problemas que aparecen en su proceso de aprendizaje, pero tiene la autonomía para descubrir y aprender con sus pares y por si mismo.

El análisis del discurso escrito consiste, especialmente, en analizar y entender lo que el autor nos quiso decir. Es una interacción mucho más difícil que la verbal porque no estamos cara a cara con el emisor del mensaje. El escritor del texto debe haber contemplado ciertas características del supuesto lector para que el mensaje sea transmitido y entendido con claridad. Nuestra función docente será que los alumnos estén preparados y cuenten con las herramientas necesarias para comprender textos de su especialidad redactados en idioma inglés. Es aquí donde el alumno debe vincular distintos conocimientos aportados en otras cátedras o derivados de su experiencia misma para acercarse al texto en inglés sin tener la sensación de que no tiene “ni idea de lo que está leyendo”.

El conocimiento previo para entender un texto técnico es esencial. Imagínese leyendo en su propio idioma un artículo que no tiene que ver con su campo de acción ni su carrera; probablemente habrá muchas palabras desconocidas o conceptos confusos. Por este motivo, la relación vertical y horizontal de saberes adquiridos durante la carrera del alumno es fundamental para poder comprender temas relacionados con su especialidad y desmitificar, al mismo tiempo, la idea de que muchas materias están en un plan de estudio por estar. Según Cristina Martínez (1994) la reconstrucción correcta del texto que se interpreta depende de muchos factores relacionados con los lectores, entre ellos, la edad, el propósito de la lectura y los conocimientos sobre el tema a abordar.

2.3 - PROPUESTA PEDAGÓGICA SUPERADORA

La Propuesta Superadora que se plantea es el diseño de las estrategias y la metodología de enseñanza a fin de que lo que se enseñe le sirva al alumno para su vida académica y profesional. Asimismo, estas estrategias deben estar orientadas a superar la pasividad y el poco compromiso del alumno en lo que respecta al proceso de enseñanza – aprendizaje. Si el alumno entiende por qué es importante la materia inglés dentro de su plan de estudios y se da cuenta de qué manera la misma le aportará las herramientas que necesita en un mundo laboral tan competitivo como el actual, la problemática que se plantea en el presente trabajo puede ser progresivamente solucionada.

2.3.a - Estrategias pertinentes a la propuesta superadora

Si bien es cierto que los docentes universitarios no somos los únicos actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no debemos menospreciar nuestro rol como guías e instructores de nuestros educandos.

Muchas veces, nuestra materia puede abarcar una cantidad de contenidos muy interesantes pero el alumno “no logra verlos” ni se involucra con responsabilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Nuestro rol, conforme a la Propuesta Superadora, debe ser el de *guiar, orientar y poner en práctica estrategias adecuadas* para que el alumno sienta que lo que aprende es significativo y pertinente.

A continuación se mencionarán aquellas estrategias que podemos implementar en la enseñanza del idioma inglés para que la misma sea motivadora y útil para el alumno.

- Tener en cuenta las competencias que el alumno necesita para su vida profesional: Impartir conocimiento debe ser una función mucho más abarcativa que enseñar. Considero que se debe preparar a los alumnos para que sepan reflexionar, pensar y trasladar los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus vidas cotidianas, a sus experiencias en el ámbito

laboral, en fin, a la sociedad en si misma. Si consideramos que la materia que dictamos nada tiene que ver con las situaciones cotidianas a las que están expuestos nuestros alumnos, que lo que enseñamos sólo tiene incumbencia en el ámbito catedrático, entonces deberíamos plantearnos de qué modo lograremos que este profesional sea excelente no sólo en la “teoría” sino también en la “práctica”. Traslado esta reflexión a la enseñanza del idioma, es necesario que el conocimiento adquirido por el alumno sea lo suficientemente adecuado para insertarse en nuestra sociedad globalizada, para que tenga un apoyo al momento de realizar una búsqueda laboral y para mejorar su comunicación y desempeño con otras culturas. De no ser así, estaremos limitando su desarrollo profesional a campos acotados sin que tenga la posibilidad de comparar ideas, pensamientos y fuentes de información que se encuentren redactadas en idioma inglés. Sólo si nuestros alumnos son capaces de interpretar y decodificar textos redactados en idioma inglés, podrán interactuar con pares de otras culturas y romper las barreras lingüísticas entre países que tengan una lengua materna diferente a la suya.

- Vincular teoría y práctica: Guiar a los alumnos para que relacionen los conceptos teóricos con la práctica profesional y reflexionen sobre cómo emplear dichos conocimientos en función de las actividades que realizarán a nivel profesional. Se podrían llegar a plantear momentos teóricos con simulacro de situaciones reales, en donde los alumnos no sólo tengan que llegar al resultado o la solución esperada, sino que también expliquen los pasos que realizaron. Es así como podrán reflexionar para que aprendan a pensar sobre su propia práctica. De esta forma, el alumno entenderá que, a pesar estar inserto en un sistema de cambios continuos, los conocimientos adquiridos en el nivel universitario le sirven de base sólida para su desempeño profesional. Además, al simular una situación o al trabajar con un caso real (por ejemplo: un texto de un diario en inglés) estamos acercando el mundo universitario al mundo del trabajo. Nuestro objetivo como docente será ofrecerles un espacio para que sean no sólo observadores, sino también protagonistas de una acción transformadora que les permita combinar teoría, técnica e imaginación. El alumno cambiará su rol de simple receptor pasivo al de prácticum reflexivo, siendo

capaz de resolver problemas y desarrollar tareas que surgen en la práctica profesional.

- Motivar un rol auto crítico y activo: Acostumbrado a un sistema educativo que dice haber abandonado las prácticas tradicionales para impartir educación, pero que no condice la teoría con la práctica, el alumno pocas veces participa en la construcción de su conocimiento. Por el contrario, le atribuye tal responsabilidad a los docentes como si ellos fueran los únicos dueños del saber. Estimo que existen momentos en la clase en que el profesor debe ser el que imparte el conocimiento y el alumno el que está dispuesto a recibirlo, pero hay que tratar de evitar que el alumno crea que es un mero receptáculo vacío que el docente llenará de conocimiento. Si se planifican actividades en las cuales el alumno debe participar aportando saberes previos, experiencias o material previamente trabajado, se podrá lograr que el alumno sea extrovertido, participe y critique con fundamentos su propia intervención y la de los demás. Además, aprenderá a compartir resultados y se fomentará un espíritu competitivo en beneficio de un equipo, persiguiendo las mismas metas que las de sus pares. Uno se puede preguntar cómo el alumno ha de ser crítico y reflexivo en la enseñanza de un idioma cuando la visión tradicional considera que un idioma se aprende repitiendo, memorizando y recibiendo lo que el docente le aporta. No obstante, en esta propuesta *se contempla la enseñanza de inglés por medio de la técnica del análisis del discurso*, ya que el objetivo es que el alumno comprenda y sea capaz de leer textos redactados en inglés. Por medio de esta metodología, el alumno aprende a leer aportando conocimiento sobre el tema que trata el artículo redactado en inglés. Dicho conocimiento proviene de lecturas de capítulos o informes redactados en idioma castellano que versan sobre el mismo tema a tratar en inglés. También se contrasta la gramática inglesa con la castellana y se buscan puntos en común para que el alumno entienda cómo abordar el texto redactado en inglés. Más adelante se abordará este tema en profundidad y en forma más esclarecida.
- Cambiar la visión reducida y estructurada que los alumnos tienen sobre la

materia: Considero que se debe orientar a los alumnos a interpretar y pensar las soluciones para los posibles problemas que se presentarán en el ámbito laboral desde una mirada abierta e interdisciplinaria. De esta forma, los alumnos podrán comenzar a ver cómo los conocimientos que van adquiriendo en las distintas materias pueden interactuar para llegar al "todo", es decir a la solución satisfactoria del problema. De lo contrario, nunca llegarán a comprender la relación compleja del todo y sus partes. Se estima que si, mientras que el alumno está cursando la carrera, se lo "entrena" mediante trabajos prácticos y / o de investigación interdisciplinarios, en los cuales él deba explicar y fundamentar dicha interacción disciplinaria, se podrá cambiar el enfoque fragmentado. Para ello, el docente de inglés debe contactarse con los demás docentes de la carrera para realizar el armado de los trabajos mencionados anteriormente.

Todas las estrategias detalladas previamente son importantes pero sólo serán realmente efectivas si se emplean y relacionan entre sí. No podemos pretender que nuestro alumno haga esta vinculación sin nuestra guía, no al menos al principio. **El rol del docente entrenador y guía o facilitador cobra nuevamente valor e importancia.** Lograr que los alumnos puedan ser comprometidos con su aprendizaje, requiere mucho tiempo y compromiso de todas las partes del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnos y docente. El docente tendrá que mostrar y enseñar las distintas estrategias y promover la puesta en común y la retroalimentación (feedback) a nivel docente-alumno y pares entre sí.

2.3.b - Encuadre teórico a tener en cuenta al momento de implementar la propuesta superadora

La Propuesta Superadora se inscribe en los supuestos derivados del enfoque cognitivo pero no se descartan otros aportes, es decir no trata de excluir las distintas corrientes de aprendizaje, sino que trata de tomar de cada una de ellas lo que se considera útil para que el alumno reflexione y se comprometa. La idea es que el docente no descarte, sino integre distintas técnicas que oportunamente ayuden a que el alumno sea un mejor profesional y valore lo que la cursada de la materia le aporta hoy y para su futuro. (Véase apéndice 1)

Enseñar debe ser una actividad por medio de la cual tanto el docente como el alumno estén involucrados por igual. Probablemente, el docente tenga, por momentos, mayor protagonismo que sus alumnos, especialmente, cuando les deba explicar cómo realizar un procedimiento o les tenga que enseñar algún concepto meramente teórico. No obstante, *no se debe caer en la clase meramente expositiva* en la cual nuestros alumnos no son más que oyentes. El docente debe involucrar al alumno por medio de la reflexión del tema que se está tratando. Por ejemplo, si se está explicando los tiempos verbales que se usan en una definición técnica, la idea es que los alumnos puedan aportar lo que recuerda del tema, ya que la mayoría de ellos han tenido inglés en la primaria o secundaria en forma obligatoria y, si no fuera el caso, se les pueden mostrar ejemplos de conjugación y ayudarlos a que infieran las reglas de formación. En uno u otro caso, se espera que el alumnado se involucre en el aprendizaje y reflexione sobre lo que se le está enseñando para que, de esta manera, pueda aprenderlo por medio del razonamiento y la mirada crítica y no por memorización. Además, es muy conveniente y necesario que el docente pueda demostrar, a través de ejemplos prácticos, cómo se puede aplicar ese aprendizaje en la actividad del aprendiz. Supongamos que se está explicando presente simple, la idea no es que el alumno sepa conjugar perfectamente el tiempo verbal, sino que vea cómo se aplica el mismo en su actividad; en otras palabras, que lo sepa reconocer cuando lee un artículo en inglés y recuerde que se emplea ese tiempo verbal porque se está describiendo algo habitual o un hecho universal, una norma o algo que siempre está en vigencia. Si, por otro lado, lo debe emplear al hablar: que sepa que lo necesitará para presentarse, explicar sus rutinas, sus responsabilidades cotidianas, su función en un proyecto o una empresa.

2.3.c - Implementación de la propuesta conforme a las competencias necesarias para el alumno

Se estima conveniente que para que una materia sea revalorizada por los alumnos, la misma debe aportar conocimientos significativos. Se debe trabajar desde una perspectiva que contemple los problemas que el alumno, probablemente, pueda enfrentar a lo largo de su carrera y su actividad profesional (Véase apéndice 2). La idea es que el docente trabaje por medio

de las competencias lingüísticas que el alumno debe poseer y emplear una vez egresado. En el caso de la materia que se toma como ejemplo en el presente trabajo (Inglés I de la Tecnicatura en Administración General de Empresas), la competencia en la que nos centraremos es la de **lectura** (*Reading Comprehension*). Se escogió esta competencia para la enseñanza del idioma inglés, ya que los alumnos de la carrera citada necesitan leer y entender textos redactados en idioma inglés.

A fin de determinar qué es lo que los alumnos realmente necesitan se analiza el plan de estudios de la carrera y se hacen entrevistas con los directivos y docentes de la misma. La idea es interactuar con los demás pares y considerar todo como una unidad en la cual la materia inglés es un eslabón para la relación interdisciplinar.

2.3.d - Aplicación de la propuesta superadora en un contexto real

La adquisición del idioma por medio de la lectura autorregulada (Lecto-comprensión).

Puesto que el alumno no deberá traducir textos de la forma y al nivel que lo haría un profesional en el campo de la traducción, es decir un traductor, se utiliza un método lingüístico híbrido: el Análisis Interpretativo del Discurso Técnico (AIDT) (Iarossi, marzo 2000) que surge de la articulación de dos métodos: Gramática - Traducción (LarsenFreeman, 1986) y el Análisis del Discurso (Brown y Yule, 1983). De esta forma, el alumno llega a identificar la idea principal del artículo o texto redactado en idioma inglés, especialmente mediante una traducción simple pero correcta de palabras, frases y oraciones.

Debido a que la metodología a emplear es aquella que se centra en el alumno, la información verbal juega un rol importante, ya que es el medio que se emplea para intercambiar ideas, conceptos y despertar la atención del alumno en un determinado tema. Los momentos teóricos y prácticos se van alternando en forma casi simultánea (Véase apéndice 3). Muchas veces se comienza con la lectura de un texto de la especialidad, a tratar ese día y a partir de las dudas y opiniones se explica el tema teórico programado para la clase, basándose en los ejemplos aportados por el texto y los propios alumnos. Otras veces se trata de construir

la teoría activando los conocimientos previos de los estudiantes, mediante oraciones que ejemplifican dicho tema teórico y luego se recurre al texto para identificar e interpretar las estructuras lingüísticas trabajadas en dicha clase. Estamos en este punto en lo que la teoría cognitiva considera fundamental: **el aprendizaje requiere conocimiento previo**. Según distintas investigaciones cognitivas, se aprende con mayor facilidad cuando se posee información previa que se puede relacionar con la información nueva que se pretende aprender. Recordemos que estamos trabajando en la adquisición del idioma, especialmente desde la actividad lectora. Por lo expuesto, es muy importante que el alumno trabaje en un contexto que le sea bastante familiar antes de tratar de leer e interpretar el texto en inglés.

En la lectura autorregulada a este tipo de conocimiento previo se lo denomina **conocimiento basal**. Los **organizadores previos** son muy importantes para relacionar, interpretar y elaborar la información nueva. Es así como se irán construyendo nuevas estructuras de conocimiento. El docente puede armar un Plan de Prelectura. El mismo consiste en que se diseñen estrategias para que los alumnos puedan contar con el conocimiento base necesario antes de leer el texto. Asimismo, este plan también sirve para poder "modificar" el conocimiento previo que sea inadecuado o incorrecto y que en consecuencia pueda llevar a una mala relación de los temas y a una mala interpretación de lectura. No obstante, el docente debe prever actividades o trabajos para que ese **conocimiento previo sea realmente generativo**, es decir, no es sólo cuestión de mencionar algo sobre el tema a tratar, sino relacionar la información actual con la nueva. Es justamente para esta etapa que se considera importante que en el proceso de adquisición del idioma inglés (lecto-comprensión) se empleen conceptos de otras materias del programa de la carrera del alumno. La razón principal de esta incorporación es que el alumno ya habrá incorporado y analizado previamente esa información de forma tal que la misma se puede considerar generativa. Se busca, específicamente, **desarrollar el pensamiento crítico**. Sin embargo, el docente debe ser el mediador y guía que ayude al alumno a relacionar los distintos conocimientos y a poner en práctica las técnicas de lectura, en nuestro caso, que se van explicando y enseñando.

El docente debe tener en cuenta que se trabaje con artículos que tratan sobre temas que el alumno conoce o, si no es así, se le deberá enseñar a buscar información antes de intentar

leer el artículo redactado en inglés. Esta información previa puede ser mucho más general que la que el alumno leerá pero aporta mayor seguridad y confianza, que es lo que el alumno no posee, especialmente si tuvo experiencias negativas con el idioma. No siempre el alumno posee estos organizadores previos, entonces el docente debe tratar de proporcionarle o armarle un contexto previo que actúe como marco del conocimiento nuevo.

Es muy probable que uno de los obstáculos que se encuentre en esta etapa sea la falta de motivación de los alumnos para ejercitar y resolver algo que les llevará tiempo y no les será fácil. Muchas veces, aún antes de empezar con la ejercitación propuesta por el docente, se los escucha decir "no me va a salir", "siempre me costó inglés", "no tiene sentido, lo voy a hacer mal". La motivación y la revalorización del alumno como ser capaz de alcanzar las metas propuestas es fundamental para mejorar esta actitud. Se pueden proponer actividades grupales en donde el desempeño individual es importante, pero el alumno adulto no se siente tan expuesto al fracaso en caso de equivocarse. La teoría del Desarrollo del Pensamiento denomina a esta tarea grupal comunidades de pensamiento. En una clase de inglés, como la que se cita de ejemplo en la propuesta, el empleo de estas comunidades de pensamiento es fundamental, ya que se cuenta con un grupo heterogéneo que no siempre tienen los mismos conocimientos previos de inglés (los mismos niveles).

Por medio del trabajo grupal, los alumnos que posean un mayor nivel de competencia en el idioma - alumnos expertos - pueden resolver los problemas propuestos de una manera diferente o mostrarles a sus pares cómo poner en práctica las técnicas de lectura. Por otro lado, se estimula la cooperatividad, la crítica y la reflexión grupal e individual. Aquí aparece el concepto de la zona de desarrollo próximo. Esto es muy importante porque genera compromiso por parte del alumno hacia los pares de su grupo, quienes lo motivan a trabajar y a esforzarse para seguir formando parte del grupo de estudio.

A fin de que las actividades que el alumno realiza en estos grupos sean útiles para su desempeño profesional, se recomienda que el docente haga trabajar a los alumnos de manera similar a lo que estima que lo harán en el futuro. Por ejemplo, en vez de que los alumnos identifiquen ideas principales de un texto cualquiera o realicen ejercitación de un libro de un

determinado nivel de competencia de inglés, se sugiere que los alumnos trabajen con materiales reales como un artículo periodístico que se relacione con su carrera y que esté redactado en idioma inglés. Sin embargo, a fin de que esto no sea una actividad frustrante o imposible para alumno, se recomienda que los artículos no sean muy extensos o complicados al principio. Es una buena opción para mostrarle a los alumnos **de qué manera serán útiles y transferibles los conocimientos que están adquiriendo en el ámbito universitario - para ser más precisos en la cursada de la materia inglés.**

En lo que respecta al aprendizaje por medio del texto, es importante que el alumno auto regule su aprendizaje mediante lo que le aporta el docente al enseñarle las estrategias para abordar el texto. Sin embargo, no sólo basta con que el alumno sepa cómo utilizar estas estrategias, también debe saber usar las mismas en textos más complejos y cuando el docente no esta guiándolo. El docente puede ir preparando al alumno para esta situación por medio de actividades que guíen la atención al contenido principal, haciendo preguntas simples para verificar si el alumno comprende la idea principal de cada párrafo, activando las relaciones entre lo que el alumno ya sabía, lo que aprendió en otras clases y la información que se le presenta en ese momento.

Por otro lado, se debe estar atento a las dificultades de cada alumno en particular para poder ayudarlo a encontrar cómo sortear los obstáculos que no le permiten avanzar en la lectura. La idea no es dar la solución, sino enseñar la manera de encontrarle la vuelta al problema, es decir poner en práctica el conocimiento meta cognitivo para poder transferir lo que se aprende en el aula a otras situaciones y en otros ámbitos que no sea justamente el universitario. El docente debe tratar de mejorar la capacidad de lectura del aprendiz, ya que los lectores autorregulados deben ser capaces de tomar el control de su propio aprendizaje.

Las estrategias que se recomiendan para la lecto-comprensión autorregulada de textos en idioma inglés no son necesariamente buscar el significado de las palabras que no se entienden en el diccionario bilingüe. Por el contrario, el docente puede trabajar con actividades previas al texto, como por ejemplo, hacer una puesta en común sobre el tema que se va a leer y explicar el significado de palabras que no se traducen al castellano, sino que pertenecen a la

jerga de la especialidad que se está tratando. Generalmente, estas actividades son grupales pero apuntan, específicamente, a que el alumno se acostumbre a emplear dichas técnicas cuando está en su oficina y debe leer un informe en inglés o cuando está estudiando y un profesor de otra materia le proporciona información de un libro redactado en dicha lengua. Obviamente, cuando el aprendiz se encuentra solo, esta técnica de comparación con conocimientos previos será mucho más rápida y casi inconsciente. Si el alumno la implementa de manera eficaz, acelerará notablemente el proceso de comprensión del texto.

Otra estrategia valiosa para la lectura autorregulada a la que hacemos referencia es el análisis de las partes del texto por medio de la identificación de las ideas principales, los conceptos más representativos, el vocabulario que le resulta conocido al alumno y las palabras claves, entre otras. El alumno debe trabajar con el texto tal cual fuera un scanner de computadora, buscando aquellas palabras o conceptos que ya conoce o puede saber su traducción a simple vista (palabras transparentes). Generalmente, estas palabras o conceptos pueden ayudar a interpretar y entender, de manera general, la idea del artículo que el alumno debe leer. Se debe poner en práctica esta estrategia en reiteradas oportunidades, ya que el común del alumnado pretende comenzar a traducir con el diccionario palabra por palabra. En este último caso el resultado no será exitoso, sino realmente frustrante porque le insumirá mucho tiempo al aprendiz y éste habrá terminado por entender un bajo porcentaje del texto en sí.

Muchas veces también se emplea el *cifrado significativo*, es decir el uso de palabras para que por medio de ellas el alumno trate de entender la idea principal de una oración o párrafo. Los textos en inglés poseen muchas palabras que se consideran transparentes, ya que las mismas se escriben de manera similar en inglés y en castellano y por eso su significado es muy claro e idéntico en ambos idiomas. Cuando el alumno se enfrenta al texto redactado en idioma inglés estas palabras transparentes se usan como un cifrado significativo que lo ayuda a relacionar las ideas de las distintas oraciones que componen los párrafos del texto. Otras veces, también, se puede usar la técnica de *recordación* y *generalización* cuando se explican las partes del discurso, o temas gramaticales, como por ejemplo, tiempos verbales, o categorías de palabras.

Si bien no existe un paralelismo exacto entre la gramática inglesa y la gramática castellana, esta última resulta de gran ayuda para abarcar los conceptos nuevos en inglés. **La idea es relacionar siempre lo que el alumno sabe con lo nuevo.** En este punto también se está haciendo uso de las *habilidades intelectuales* que el alumno aprendió al momento de adquirir y aprender su lengua materna. La idea es activar conocimientos simples de su propio idioma para comprender otros más complejos y distintos en inglés. El objetivo es que el alumno no se sienta frustrado al momento de no comprender algo en inglés y que se dé cuenta que posee habilidades previas para poder entender el texto redactado en la segunda lengua.

Asimismo, sí se trabaja con un grupo de alumnos que poseen algún tipo de conocimiento en idioma inglés, se puede trabajar con la **memoria a corto plazo** para que recuerden lo que han aprendido y lo empleen y compartan con el resto del grupo. El docente tiene un rol fundamental, ya que debe ayudar al alumno y guiarlo para refrescar su memoria y recuperar y retener las habilidades que alguna vez aprendió. Se puede trabajar de esta manera la **transferencia lateral**, es decir transferir reglas y conceptos a nuevas situaciones. Por ejemplo, si el alumno pudo aprender a distinguir las palabras transparentes y relacionarlas entre sí, el docente debe proporcionarle más artículos redactados en idioma inglés para que practique antes de analizar los tiempos verbales. Es importante que el docente guíe al alumno en este proceso para que este último no se desanime, en caso de no entender algo o si encuentra difícil relacionar o transferir habilidades.

Otra parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje es el empleo de las *estrategias cognoscitivas*. En lo que respecta a lecto-comprensión, las estrategias cognoscitivas serían las técnicas que el alumno emplea para aproximarse al texto. Por medio de las mismas se puede resolver el problema de saber distinguir las partes más importantes del texto redactado en idioma inglés para luego tener una idea de qué dice ese texto. Es importante que el alumno ponga en práctica todo el tiempo estas estrategias en distintos contextos, es decir, que las aplique en textos más cortos, en otros más largos y difíciles, etc.. La idea es que aprenda a emplear dichas estrategias. Aquí estamos en la etapa de realimentación.

Se está apuntando a la **posición interactiva de la lectura**, ya que la idea es que el alumno pueda analizar las partes del texto para ir comprendiendo de qué se trata y luego establecer relaciones entre sus conocimientos previos y los marcadores textuales; por ejemplo: títulos, subtítulos, palabras en negrita, etc. Se debe recordar que la lectura es un proceso de comprensión y que se lo debe construir por medio del uso de los conocimientos previos y de las distintas técnicas de lectura. Es muy probable que al alumno le queden muchos “baches” al momento de encarar un texto de esta manera, pero justamente, **el pensamiento reflexivo y crítico del alumno autorregulado facilitará la comprensión por medio de la deducción de esa información que falta, a saber: las palabras que el alumno no entiende o no sabe su significado.**

La posición interactiva depende, en gran parte, de que el alumno sea capaz de reconocer las palabras que lo ayudarán a entender parte del texto (palabras transparentes en inglés). Antes de abordar la etapa que se refiere a la relación de oraciones, etc. es necesario que el alumno practique las estrategias básicas cuantas veces se considere pertinente. El docente diseñará ejercitación con dificultad creciente para que el alumno mejore y sea un experto en esta técnica. Aquí se está realizando la lectura del artículo desde la gramática del texto, puesto que dichas palabras transparentes forman parte de oraciones simples y complejas que en su conjunto forman al párrafo del texto. Una vez que el alumno es "experto" en el reconocimiento de palabras, se debe seguir trabajando la estructura del texto en lo que respecta a oraciones.

Las preposiciones son cláusulas que aparecerán en las oraciones complejas del texto. Al estar trabajando con artículos periodísticos o de libros, los textos no serán simples. Muchas veces las proposiciones pueden ser difíciles de entender porque están mal redactadas o las referencias son poco claras o ambiguas. El docente debe mediar en dicha situación para que el alumno aprenda a detectar esas ambigüedades y saber cómo puede resolver el problema. Exponer a nuestros alumnos a textos más simples sólo será una solución a corto plazo y que no lo ayudará a emplear lo aprendido en la cátedra cuando realmente lo necesite. Por lo tanto, es importante que el docente se involucre activamente con el texto que le dará a sus alumnos para poder detectar los problemas o dificultades potenciales a los que los aprendices se enfrentarán.

Se considera extremadamente importante que los textos o los ejercicios que realice el alumno durante su cursada de inglés contemplen los contenidos conceptuales que se relacionan directamente con su carrera. Para explicar mejor la idea mencionada anteriormente, podemos decir que el objetivo no es que el alumno aplique las técnicas de lectura en recetas de cocina, si su título de grado es *Técnico en Administración de Empresas*. Por el contrario, se debe emplear material de ejercitación relacionado con su profesión. Es así como podemos llegar a resolver paulatinamente el problema de la desvalorización y la actitud desinteresada del alumno universitario que cursa inglés.

3. CONCLUSIÓN

La propuesta superadora surgió a partir de la problemática de la falta de interés de los alumnos por cursar una materia (en nuestro caso inglés) que no consideran importante. Como se puede observar en la aplicación detallada de cómo se lleva a cabo la Propuesta Superadora, el **alumno** es el **centro de atención** y **no el docente**. Asimismo, las distintas actividades propuestas se centran en relacionar contenidos y conceptos aprendidos en otras materias para que el alumno vea la relación de la materia inglés con su carrera y valore mucho más el aporte de dicha cátedra. De esta forma, los alumnos podrán encontrar en la materia inglés no sólo una cursada obligatoria, sino una forma de trabajo que los ayude a reflexionar y a pensar en vez de simplemente recibir información o “conocimiento”.

No obstante, no basta con aplicar estrategias de aprendizaje que se centren en el alumno, como docentes debemos mostrarle de qué forma los resultados obtenidos al finalizar la cursada lo ayudarán a desempeñarse mejor en el futuro. Es por este motivo que se refuerza constantemente, a lo largo de la presente propuesta, el hecho de que la **práctica que se realice en clase contemple las competencias que el alumno necesita y se enfoque en situaciones similares a la que el alumno se puede enfrentar en un “contexto bilingüe”**. Entiéndase por “contexto bilingüe” el ámbito laboral o profesional en el cual el alumno debe manipular información en inglés y entender la misma para poder continuar con una investigación, un estudio o una tarea laboral.

La participación del docente y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el diseño de estrategias y metodologías que apunten a la participación y reflexión ayudarán a resolver paulatinamente el problema planteado en el presente trabajo.

4. APÉNDICE

Esta sección del trabajo está destinada a agregar toda aquella información que se considera pertinente para la mejor interpretación de la propuesta

Apéndice 1:

- *Reseña sobre métodos de enseñanza del inglés*
- *Corrientes metodológicas según Amparo García Cocostegüe*

A. - Criterios metodológicos generales aplicables a la enseñanza del inglés

¿Qué método debemos seguir para impartir el inglés en las Escuelas Oficiales de Idiomas? ¿Existe un solo método o varios? ¿Hay unos métodos mejores que otros, o más adecuados para las características de nuestros alumnos?

Para poder responder a estos interrogantes con las mayores garantías de acierto, pienso que debemos empezar por conocer los distintos métodos que se han empleado en la enseñanza de idiomas extranjeros en general, y del inglés en particular. No se trata aquí, por supuesto, de hacer un inventario exhaustivo de todos los métodos usados en el pasado (ya lo hizo W. F. Mackey en su obra clásica *Language Teaching Analysis*) sino simplemente de presentar los principales rasgos diferenciadores de las corrientes metodológicas más importantes que se han dado en la enseñanza del inglés.

Tampoco es necesario remontarse a los comienzos de la civilización occidental para hacer este repaso histórico. El aprendizaje masivo de idiomas modernos es algo que no se ha conocido hasta hace relativamente muy poco tiempo; bastará, pues, con centrar nuestra atención en los últimos cien años, para tener una visión completa de los distintos métodos utilizados en esta materia.

B. - Las grandes corrientes metodológicas

1. EL MÉTODO BASADO EN LA GRAMÁTICA Y EN LA TRADUCCIÓN (ESTRUCTURALISTA)

El primer método que nos encontramos en nuestro repaso histórico, vigente durante mucho tiempo en la enseñanza del inglés y de los otros idiomas modernos, es el que se basa en la gramática y en la traducción. Es un método deductivo y mentalista, según el cual el idioma se adquiere aprendiendo memorísticamente las reglas y paradigmas gramaticales, y largas listas de vocabulario, y se practica aplicando esos conocimientos en ejercicios de traducción directa e inversa (Mackey, 1965, pág. 153).

2. LOS MÉTODOS DIRECTOS

Cuando el aprendizaje de una lengua extranjera se planteó como objetivo la comunicación con los hablantes de esa lengua y no sólo la lectura de obras literarias, se vio que el método basado en la gramática y la traducción no podía seguir utilizándose, o al menos no de forma exclusiva. Surgen así, en las décadas de los años veinte y treinta, una serie de iniciativas metodológicas, posteriormente agrupadas bajo la denominación de "métodos directos", cuyo denominador común es la idea de que al estudiante hay que ponerlo en contacto directo con el idioma que quiere aprender, simulando situaciones concretas lo más parecidas a las reales que se pudieran conseguir en el aula.

3. EL MÉTODO ESTRUCTURALISTA O AUDIO-LINGUAL

Este método, también denominado "lingüístico" por ser el primero que se basa consciente e intencionadamente en una determinada concepción del lenguaje y de su adquisición, surge en los Estados Unidos al final de la década de los años treinta, debido, por una parte, al creciente desengaño de los profesores y expertos sobre los resultados del método directo y, por otra, como consecuencia de las necesidades de comunicación en idiomas extranjeros poco corrientes por parte del estamento militar, diplomático, etc. de los Estados Unidos durante la II Guerra Mundial. Su uso se extendió a la enseñanza de las lenguas

europeas en los Estados Unidos, y a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Europa durante los años 50. Además, este método fue invadiendo todos los niveles educativos: facultades universitarias, escuelas técnicas, colegios de enseñanza media, etc.

4. EL ENFOQUE COGNOSCITIVO

Al final de los años 60 y principios de los 70, como reacción a los defectos del método audio-lingual y, tomando como base teórica la gramática transformacional y generativa de Chomsky, se puso de actualidad el denominado "cognitive-code approach". Según este enfoque, el aprendizaje de una lengua consiste en adquirir un control consciente de sus estructuras y elementos fonéticos, léxicos y gramaticales, por medio sobre todo del estudio y análisis de estas estructuras, sistematizadas en un conjunto coherente de conocimientos. Una vez que el estudiante ha adquirido un determinado nivel de dominio cognoscitivo de estos elementos, desarrollará de forma casi automática la capacidad y facilidad de usar esa lengua en situaciones realistas.

5. EL ENFOQUE COMUNICATIVO (FUNCIONALISTA)

En nuestros días, la corriente metodológica que parece predominar entre los teóricos de la enseñanza de idiomas y los profesores es la orientación comunicativa, nocional-funcional. Más que una nueva metodología, el enfoque comunicativo es una filosofía general que ha presidido la enseñanza de idiomas durante los últimos años. Su postulado fundamental es que el aprendizaje de una lengua extranjera debe ir dirigido a la consecución de competencias comunicativas por parte de los estudiantes, es decir, a la adquisición de una serie de destrezas que les permitan comunicarse con los nativos de esa lengua en las situaciones más corrientes de la vida cotidiana.

C. Eclecticismo en la elección del método

Hemos llegado al final de nuestro repaso histórico de los principales métodos usados en la enseñanza de idiomas ¿Cuál de éstos debemos seguir en nuestras clases? La respuesta

parece obvia: el mejor. Pero, ¿hay unos métodos mejores que otros? Y en caso afirmativo, ¿cómo sabemos qué método es el mejor? Y aquí nos encontramos con un grave problema. Es prácticamente imposible concluir que un método es mejor que otro. Son tantas las variables que entran en una situación de enseñanza-aprendizaje que cualquier experimento sobre la mayor o menor eficacia de un método con relación a otro nunca podrá ser concluyente.

Todo lo dicho hasta ahora nos lleva, pues, a una conclusión, tal vez escéptica, pero que es la única posible: la necesidad de ser eclécticos en la elección del método, de aceptar lo que cada corriente metodológica tiene de bueno y positivo, de recoger lo que sea más adecuado para la situación y circunstancias de nuestros alumnos. Si nos ceñimos a un determinado método de forma absoluta, corremos el riesgo de ser exclusivistas, de concentrar nuestros esfuerzos en un aspecto determinado del idioma (lengua hablada o lengua escrita, vocabulario o gramática, etc.), olvidando los otros, igualmente importantes.

Esta necesidad de eclecticismo no se basa sólo en fundamentos teóricos, en la comparación de los distintos métodos. Tiene también un fundamento práctico en las mismas características del alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas: cada alumno viene a estudiar el inglés con una finalidad concreta, distinta de la de sus compañeros. Si todos quisieran ser traductores, se podría seguir el método tradicional de la gramática y la traducción, sin necesidad de preocuparse por enseñarles la lengua hablada. Pero esta es una situación imaginaria, completamente irreal. Unos alumnos necesitarán la lengua que estudian para leer obras técnicas o profesionales no traducidas al español, otros para entenderse con los nativos en sus viajes profesionales o turísticos, etc.. De ahí la necesidad de enseñar la lengua extranjera de forma comprensiva, abarcando todas sus facetas. Es por este motivo que en esta propuesta se emplearon las metodologías más adecuadas para enseñar inglés por medio de la lecto – comprensión.

Apéndice 2:

- Plan de estudios de la carrera Técnico Superior en Administración General del Instituto Superior Santa Lucía.

En el folleto de dicho plan se resaltan los conceptos inspiradores de la presente Propuesta Superadora. Este folleto se le entrega a los alumnos y es la base de las charlas informativas de la carrera. Estimo necesario partir del análisis del mismo porque de alguna manera es el disparador para que los alumnos decidan seguir esta carrera terciaria. Por otro lado, si me remonto a la primera conversación que tuve con los directivos de la institución, ellos emplearon el mismo para explicarme qué tipo de egresado deseaban formar.

Apéndice 3:

- Trabajo Práctico Integrador

El objetivo de este agregado es ejemplificar cómo se pone en práctica el aprendizaje constructivo y meta cognitivo para que el alumno relacione saberes y reflexione integrando la teoría con la práctica.

PRIMERA ETAPA

- Escoja un artículo en inglés sobre algún tema relacionado con economía que sea de su interés (no más de una carilla).
- Busque un artículo en castellano sobre el tema que eligió en idioma inglés.

SEGUNDA ETAPA

- Lea el artículo en idioma inglés.
- Marque palabras transparentes.
- Marque sustantivos y verbos.
- Identifique el tiempo de los verbos.
- Identifique los sustantivos que actúan como núcleo del sujeto.

TERCERA ETAPA

- Realice una lista de las palabras que desconozca su significado en castellano y no pueda inferir del contexto.
- Busque las palabras en un diccionario bilingüe.
- Anote las acepciones correspondientes en castellano para cada término, teniendo en cuenta la función sintáctica de dicho término en el artículo.
- Lea detenidamente el artículo en castellano y trate de encontrar palabras o frases que puedan ayudarlo a entender mejor el término en inglés que desconoce.
- Compare la información que extrajo del artículo en castellano y las acepciones del diccionario
- Escoja la acepción en castellano que sea más adecuada para el término en inglés que desconoce.

CUARTA ETAPA

- Lea ambos artículos (el de inglés y el de castellano)
- Anote aquella información extra que aporta cada artículo y aquella que coincide.

QUINTA ETAPA

- Ingrese a Internet y busque un traductor en línea.
- Traduzca el artículo en inglés utilizando dicho traductor.
- Imprima la traducción y léala.

SEXTA ETAPA

- Marque las incoherencias de la traducción, aquellas partes sin sentido o que no entienda.
- Junto al glosario que realizó en la TERCERA ETAPA y la información que obtuvo en la cuarta etapa, arregle la traducción para que quede un texto coherente en forma y sentido.

SÉPTIMA ETAPA

- Lea su versión corregida.
- Extraiga la información que considera más pertinente.

Características del Trabajo Práctico Integrador

Será un trabajo a realizarse en grupos pequeños o de a pares, cuyo plazo de entrega será de tres meses, con entregas parciales - por etapas - fijadas en forma conjunta entre los alumnos y el docente.

El mismo se dividirá en etapas, ya que cada etapa tendrá fechas de entregas parciales, dentro de los tres meses que tiene de plazo. De esta forma, el docente podrá ir monitoreando el progreso del grupo y corrigiendo sus errores, para que se alcance la última etapa sin complicaciones extremas que impidan finalizar dicho trabajo.

5. REFERENCIA DE BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alba, Alicia. De. *El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular*. [s.l.]: Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. 1991. p. 1-14.
- Armendáriz, Ana María. *Seminario de Adquisición del Lenguaje*. (Publicación interna). [s.l.]: Universidad del Litoral, 2002. 117p
- Barrón Tirado, Concepción. *Perspectiva de la formación para profesionales para el siglo XXI*. (Presentación para el Primer Foro Internacional “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI”. El currículum universitario. De cara al nuevo milenio. Compiladora: Alicia de Alba). [s.l.]: [s.n.], 1997. p. 1-6.
- Bloom, Benjamín S. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. [s.l.]: El Ateneo, 1971. p. 11- 218.
- Bordieu, Pierre; Gros, François. *Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión*. París: El mundo de la Educación, 1989. p. 1-8.
- Breña, Marisa Y. *Ocupación: Diseño curricular*. Presentación para el primer Coloquio Internacional. El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. [s.l.]: [s.n.], 1997. p. 1-5.
- Candau, Maria Vera. *La Didáctica en cuestión*. Madrid: Narcea, 1987.
- Coll, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Cap. 6: Acción. Interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Buenos Aires: Paidós. P. 133-140.
- Díaz Barriga, Angel. *Didáctica y Currículo* (La Noción de Objetivos de Aprendizaje. Cap.III: Lineamientos para la Acreditación). [s.l.]: Nuevomar, 1987. p. 61-79.
- Entel, Alicia. *Escuela y Conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1988. p. 1-6.

Esteva, J. A. *La dimensión tecnológica en la formación universitaria*. Presentación para el Primer Coloquio Internacional "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. 1997. El Currículum Universitario. De cara al nuevo milenio. Compiladora: Alicia de Alba. [s.l.]: [s.n.], 1997

- Fasce, J. *Enseñar bien lo valioso*. Publicación interna. 5h.

- Gagné, Robert M. *Principios Básicos del Aprendizaje para la Instrucción* (Cap. 4: Condiciones para el Aprendizaje) [s.l.]: [s.n.], 1974. p. 83-108.

- Hernández, F y Sancho, J. M. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia, 1989. p. 1-10.

- Iarossi, Elisabet. *A Three- dimensional perspective of Code Switching , The sociolinguistic and the linguistic approaches. The Comparative study of reading times of English-Spanish mixed and monolingual passages*. Master's degree in Language Acquisition_ United Kingdom: Essex University, September, 1998. 105 p.

- Lafourcade, Pedro de. *Algunas notas sobre el denominado cambio curricular*. Conferencia dictada ante autoridades y personal docente de todas las unidades académicas de la UNNE. Corrientes. junio, 1995.

- Lucarelli, Elisa. *Currículum, propuestas y practicas cotidianas*. Resistencia: UNNE, junio, 1998.

- Martín, Elena. *¿Qué contienen los contenidos escolares?*. Revista de cuadernos de pedagogía. Madrid: enero, 1991. p. 1-5.

- Navarro. Carlos Ornellas *La Reforma Universitaria y la Enseñanza Tuburlar*. Ponencia presentada en la IV Reunión Nacional de Comunicación Educativa en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. México. 1981

- Martín, Elena. *¿Qué contienen los contenidos escolares?*. Revista de cuadernos de pedagogía. Madrid: enero, 1991. p. 1-5.

- Martínez, M. C. *Análisis del discurso: Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos* [s.l.]: Universidad del Valle, 1994. p. 1-65.
- Pozo, I. *Aprendices y maestros*, Cap. 3 Los rasgos de un buen aprendizaje. Madrid: Alianza, 1996. p. 69-84.
- Pozo, I. *Aprendices y maestros*, Cap. 4 El sistema del aprendizaje. Madrid: Alianza, 1996. p. 85-118.
- Sacristán, J. G. *El currículum en la acción. La arquitectura de la practica*". *
- Sacristán, José Gimeno. *El Currículum – Una reflexión sobre la práctica* Cáp.. 8, Barcelona: Paidós, 2001.
- Schon, Donald. A. *La preparación de profesionales para las demandas de la práctica en La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*". Barcelona: Paidós, 1992. p. 1-16.
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984. p. 1-6
- Surghí Barco, Susana. *Antididáctica o nueva didáctica*; Revista Uruguaya de Ciencias Sociales Nº 2. Uruguay. Ed. Uruguay, 1972. 48 p.

Firma y aclaración del alumno.....

Firma y aclaración del Director o Tutor.....

Firma y aclaración del Director de la Carrera.....

Firma y aclaración del Secretario Académico.....

* El docente no ha aportado más datos sobre el apunte fotocopiado.

