



Talleres de profesionalización para la enseñanza de la lectocomprensión en inglés en el nivel universitario

Lacota, Lidia y Rosenfeld, Diana

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Formación docente e investigativa

Resumen

En la actualidad, la modalidad de lectocomprensión de textos académicos predomina como propuesta didáctica en la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) en un gran número de universidades nacionales. Sin embargo, la formación de la mayoría de los egresados de los profesados terciarios o universitarios no incluye la enseñanza específica de la lectura en LE en el contexto universitario.

Por lo tanto, el equipo docente resolvió impulsar un espacio de formación en el marco de una Acción de Extensión de la División Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) para docentes de inglés en ejercicio. Así, diseñamos un taller de profesionalización centrado en la concepción del aprendizaje situado, es decir, planteamos una formación “in situ” de modo que, a partir de observaciones de prácticas áulicas, los asistentes pudieran plantearse interrogantes didácticos que les permitieran resignificar sus prácticas y reflexionar acerca de la enseñanza de la lectura en LE en el nivel superior desde una perspectiva contextual. Luego de una primera experiencia enriquecedora que se llevó a cabo en la Sede Central de la UNLu en el año 2012, hemos promovido talleres similares en los Centros Regionales San Miguel y Campana en 2014 y 2016 respectivamente. Ciertamente, las evaluaciones realizadas por los asistentes dieron cuenta de las potencialidades de realizar una capacitación basada fundamentalmente en la práctica, complementada con el desarrollo de los aspectos teóricos relacionados con el enfoque didáctico subyacente.

En este trabajo, comunicaremos algunas consideraciones que surgen del análisis de las distintas propuestas didácticas desarrolladas a lo largo de cada taller. Dichas propuestas evidenciaron la contribución de los talleres en el proceso de profesionalización de los docentes de LE en el contexto universitario.



Introducción

En la actualidad, la modalidad de lectocomprensión de textos académicos predomina como propuesta didáctica en la enseñanza de las lenguas extranjeras en un gran número de Universidades Nacionales. Sin embargo, la formación de la mayoría de los egresados de los profesorado terciarios o universitarios no incluye la enseñanza específica de la lectura en lengua extranjera en el contexto universitario. En consecuencia, el equipo docente de la División Lenguas Extranjeras del Área de Inglés de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) resolvió impulsar un espacio de formación en el marco de una Acción de Extensión para profesores de inglés en ejercicio. En efecto, tanto el Reglamento de Actividades de Extensión de la Universidad Nacional de Luján (Res. HCS 528-09) como el acuerdo del Consejo Interuniversitario Nacional en el que se crea la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) consideran a la función de la Extensión Universitaria como una de las formas de llevar a cabo su función social. O sea, promover su inserción en el medio en el que se desenvuelve, socializando los conocimientos y la cultura para contribuir a la solución de problemas locales, regionales o nacionales.

Con el fin de colaborar en el desarrollo profesional docente y en la formación específica necesaria para trabajar en el nivel universitario, decidimos generar espacios de formación didáctica centrados en los rasgos distintivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectocomprensión en lengua extranjera en la educación universitaria. Por consiguiente, diseñamos tres talleres de profesionalización enmarcados en la concepción del aprendizaje situado (Brown, 1989, Díaz Barriga, 2003), es decir, planteamos una formación “in situ” de modo que, a partir de observaciones de prácticas áulicas, los asistentes pudieran plantearse interrogantes didácticos que les permitieran resignificar sus prácticas y reflexionar acerca de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera en el nivel superior desde una perspectiva contextual.

En este trabajo presentaremos en primer lugar el marco teórico de referencia. A continuación, describiremos las líneas de acción implementadas para el desarrollo de los talleres y realizaremos el análisis tanto de las propuestas elaboradas por los asistentes para una intervención áulica, como de las propuestas didácticas (guías de



lectura) presentadas como parte de los requisitos para la aprobación de dichos talleres. Por último, compartiremos algunas reflexiones e implicancias didácticas surgidas del estudio de las encuestas finales realizadas por los asistentes a los diferentes talleres.

Marco Teórico

En el contexto universitario, el propósito con el que se lee y escribe está determinado por la comunidad sociodiscursiva en la que se están formando los estudiantes (Dorronzoro, 2005). La propuesta didáctica de la División Lenguas Extranjeras está centrada en la enseñanza de la lectura en lengua extranjera de textos de transmisión de conocimientos. Entendemos la lectura como una práctica cultural situada socialmente (Baynham, 1995) cuya finalidad principal es la construcción de conocimientos dentro de cierto campo del saber; es decir, leer para aprender, que se logra abordando textos propios de cada disciplina. Así entonces, enseñar a leer un texto académico de especialidad en lengua extranjera en el contexto universitario implica brindarle a los estudiantes-lectores las herramientas necesarias, tanto discursivas, textuales como conceptuales, que les permitan integrarse a la comunidad científico-académica (Swales, 1990). Por lo tanto, enseñar a leer y comprender supone deconstruir las representaciones que fueron construyendo a lo largo de su formación. En otras palabras, deconstruir la concepción de que la lectura en lengua extranjera es solamente un medio que permite el aprendizaje de elementos lingüísticos y reforzar la noción de leer para aprender.

Nuestros cursos regulares se enmarcan en la didáctica contextual. Desde de esta perspectiva, se tienen en cuenta no sólo los textos específicos de cada disciplina, sino también los propósitos de lectura con los que se abordan dichos textos, ya que estos propósitos están prescriptos por el contexto en donde la lectura se lleva a cabo (Fijalkow, 2000, Dorronzoro, 2005). El docente realiza un andamiaje por medio de una guía de lectura con consignas que orientan la lectura para la construcción de sentido. Dichas consignas se relacionan directamente con las estrategias de lectura, o sea con el cómo se lee, por lo que una consigna puede involucrar una diversidad de tareas cognitivas (Dorronzoro y Pasquale, 2005). Dentro de esta perspectiva,



podemos distinguir dos tipos de consignas: las consignas de aprendizaje y las de verificación. Las primeras son aquellas que el docente formula con el objetivo de guiar la lectura a través de diferentes estrategias que permiten relevar y comprender las ideas del texto y que guían al estudiante en la construcción de sentido. Estas consignas acercan al estudiante-lector a la zona de desarrollo próximo con el fin de posibilitar nuevos aprendizajes. El docente cumple el rol de mediador entre el texto y el lector. Por otro lado, las consignas de verificación son aquellas cuya finalidad es evaluar lo comprendido, motivo por el cual no superan los conocimientos ya adquiridos (Dorronzoro y Pasquale, 2004).

Los talleres propuestos se enmarcan en la concepción del aprendizaje situado (Brown, 1989, Díaz Barriga, 2003) en el cual el conocimiento es producto, en parte, de la actividad, el contexto y la cultura, es decir, es el resultado de la relación que se establece entre el sujeto que aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad. En este enfoque se trata de involucrar a los alumnos en prácticas auténticas, a través de la actividad y la interacción social, las cuales les permiten a los estudiantes integrarse gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

A su vez, esta concepción se relaciona con el enfoque sociocultural vigotskyano ya que, según Vigotsky (1988), el conocimiento logra su desarrollo a partir del contacto entre los seres humanos con las herramientas culturales de su contexto, junto con el apoyo o mediación de otros miembros de su comunidad. En efecto, en las Acciones de Extensión llevadas a cabo, los profesores-asistentes interiorizan los nuevos conceptos por medio de un proceso de (re)construcción interna y se apropian de las prácticas académicas interactuando con los especialistas, es decir, las docentes del equipo de extensión y los/las estudiantes de las distintas disciplinas universitarias que asisten a los cursos de lectocomprensión.

Además, estos talleres se desarrollan como espacios de análisis y reflexión ya que, al analizar la propia práctica desde una función crítica, permite cuestionar la estructura de suposición del conocimiento (Schön, 1992). Dicha reflexión crítica resulta en la profesionalización del docente que consiste en la sumatoria de conocimientos de acción, experienciales y conceptuales que conlleva necesariamente a una reconstrucción de las prácticas (Díaz Barriga, 2010).



Líneas de acción: Los talleres

Los talleres de profesionalización para la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera se desarrollaron tanto en la Sede Central de la Universidad Nacional de Luján (2012) como así también en dos centros regionales, San Miguel (2015) y Campana (2017). Cada taller consistió en tres encuentros teóricos, cuatro observaciones con sus respectivos registros de clase, una intervención docente y un trabajo práctico final. Es preciso aclarar que el aprendizaje in situ se llevó a cabo durante un cuatrimestre en los cursos de lectocomprensión (Inglés I) en las carreras humanísticas¹ que se dictan en la Universidad Nacional de Luján. La decisión didáctica de posibilitar que los participantes comenzaran su inmersión en el contexto universitario, específicamente en las cursadas del primer nivel, se fundamenta en la importancia que reviste el nivel inicial en el proceso de reconstrucción de las representaciones, tanto para los estudiantes como para los asistentes, con relación al aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. Efectivamente, la representación más generalizada es que las actividades de lectura presentadas en el entorno áulico suelen ser consideradas como un medio para la enseñanza de elementos lingüísticos de la lengua extranjera. Sin embargo, como ya hemos mencionado, en nuestros cursos de lectocomprensión en lengua extranjera se lee para construir conocimiento disciplinar.

En los tres encuentros presenciales se analizaron diferentes posturas teóricas con relación a la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera y se socializaron las lecturas realizadas por los asistentes según la bibliografía asignada. Esta bibliografía consistió principalmente en informes de investigación, capítulos de libros o ponencias de autores e investigadores especialistas en el área, escritos tanto en castellano rioplatense como en inglés. Dichas lecturas se centraron en las concepciones de lectura tanto para lengua materna como para lenguas extranjeras, en sus didácticas en la universidad, en la selección de contenidos y géneros discursivos a trabajar, en los dispositivos pedagógicos y sus consignas, entre otros.

¹ En la UNLu, los planes de estudio de las carreras humanísticas (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Historia y Geografía; Licenciatura en Trabajo Social e Información Ambiental) son de desarrollo cuatrimestral, aproximadamente dieciséis clases semanales de cuatro horas cada una, durante tres cuatrimestres.



Es necesario enfatizar que se trabajó especialmente en la diferenciación entre las didácticas declarativa, procedural y contextual (Fijalkow, 2000, Dorrnzoro, 2005). En consecuencia, enfatizamos la propuesta contextual en la que la presentación de una situación de lectura, es decir, el propósito lector y el texto junto con el contexto determinan el inicio del proceso de lectura en lengua extranjera. Además, en cada encuentro, se generaron momentos de reflexión y relación entre la teoría abordada y las prácticas de enseñanza observadas.

En la primera observación correspondiente al primer taller, los asistentes observaron el trabajo áulico desprovistos de una guía concreta con relación a los aspectos relevantes a ser registrados. Esta decisión se tomó con la intención de que los asistentes pudieran actuar libremente y de que, luego, el equipo de extensión pudiera comprender su actitud como observadores de una clase universitaria. Advertimos, en los primeros informes, que los participantes se situaron en calidad de estudiantes de los cursos y no como observadores de la práctica docente. Esta actitud probablemente se explica a partir de la inmersión en un contexto completamente novedoso ya que el enfoque y la metodología de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera en la universidad difiere de las prácticas llevadas a cabo en los otros niveles educativos. Por otra parte, los registros resultaron ser una descripción de las acciones implementadas y una enumeración de algunos ítems lexicales y gramaticales implícitos en los contenidos abordados. Estos registros, aparentemente, se condicen con una reproducción de prácticas de observación adquiridas previamente durante la formación docente que se alejan de un análisis específico con relación a la concepción didáctica subyacente, es decir, la perspectiva contextual para la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera. A partir de estos primeros registros, entendimos que era necesario acompañar a los asistentes en sus observaciones; es así que diseñamos una grilla ad hoc con el fin de enfatizar aquellos aspectos a observar.

A raíz de esta experiencia y luego de intercambios y reflexiones entre los integrantes del equipo de extensión, en los talleres subsiguientes, reorganizamos la propuesta, y orientamos a los asistentes, desde el primer momento, con el fin de que centraran sus observaciones de clase específicamente en los elementos distintivos de la concepción contextual de enseñanza adoptada. Cabe destacar que, en los tres



talleres, al finalizar cada observación los participantes asistieron a tutorías presenciales, brindadas por la docente a cargo de la comisión, en las cuales abordaron las inquietudes y dudas planteadas.

Al finalizar el período de observación, los participantes realizaron una intervención didáctica que consistió en la reformulación o diseño de una consigna de lectura correspondiente a una de las guías del módulo práctico trabajado en la cursada. Por tanto, con la ayuda de un docente-tutor, elaboraron una consigna acorde con el marco teórico adoptado. En los tres talleres los participantes elaboraron una consigna apropiada para el nivel del curso y pertinente a la guía de lectura seleccionada para el trabajo en el aula. La mayoría de las propuestas diseñadas se basaron en una concepción contextual mientras que otras privilegiaron contenidos declarativos por sobre los contextuales. Si bien los asistentes intentaron situarse en dicha concepción, sus propuestas revelaron una reproducción de sus prácticas cotidianas. Es decir, consideraron la actividad de lectura como un medio para la enseñanza de contenidos lingüísticos. Sin embargo, en términos generales, esta intervención resultó ser una instancia de aprendizaje in situ que les permitió tener una primera experiencia facilitadora con miras a la realización del trabajo final requerido.

La evaluación final del proceso y requisito de aprobación se llevó a cabo, en cada uno de los tres talleres, a través de la presentación de un trabajo práctico final, elaborado en forma individual. Dicho trabajo tuvo como objetivo que los participantes reflejaran la apropiación de los principios teóricos y metodológicos de la enseñanza de la lectocomprensión de textos en lengua extranjera abordados durante el desarrollo del taller. Para su confección cada asistente seleccionó un texto académico, actualizado, acorde a la carrera y nivel de la comisión en la que realizó las observaciones y registros de clase. Dicha selección fue orientada por los docentes-tutores quienes efectuaron un seguimiento del proceso de búsqueda y selección.

Una vez que el docente-tutor consideró que el texto seleccionado era adecuado, los participantes elaboraron una guía de lectura y explicaron, a partir del marco teórico adoptado, su desarrollo y los contenidos abordados. Además, sugirieron el momento



de la cursada en que se podría presentar la guía elaborada y justificaron dicha sugerencia, tal como se les había requerido.

A modo de cierre de cada taller, se realizó un último encuentro entre los participantes y el equipo de extensión, en el que se hicieron las devoluciones de las propuestas presentadas, se intercambiaron reflexiones acerca de la experiencia vivida y la posible transposición a sus prácticas didácticas. Se les solicitó, además, que respondieran una encuesta final acerca del desarrollo de la Acción de Extensión y sobre su proceso de aprendizaje a lo largo de todo el taller.

Propuestas didácticas: guías de lectura

Con relación a la selección de los textos a partir de los cuales elaboraron las guías de lectura, la mayoría de los asistentes seleccionó textos auténticos y actualizados, provenientes, principalmente, de publicaciones académicas o de divulgación científica. Estas publicaciones resultaron apropiadas y significativas para los estudiantes de las comisiones en las cuales realizaron las observaciones y los registros. Los géneros discursivos escogidos fueron adecuados para el contexto universitario (Swales, 1990). Los participantes seleccionaron artículos de divulgación general y artículos de divulgación científica, géneros que suelen estar incluidos en los módulos prácticos de nuestros cursos. De igual modo, el momento de la cursada en el que podrían ser implementados resultó apropiado. Pudimos comprobar que la falta de práctica en la búsqueda de géneros discursivos propios del ámbito académico, se constituyó en el primer desafío a resolver. A partir de las primeras exploraciones, el equipo docente del taller realizó un andamiaje personalizado presencial y/o virtual a fin de orientarlos en el proceso de selección.

Las guías de lectura elaboradas a partir de los textos seleccionados presentaron un propósito de lectura inicial. La mitad de los participantes plantearon una actividad acorde con las tareas requeridas en las distintas asignaturas de las diferentes disciplinas, tales como la realización de un cuadro comparativo, un resumen, una síntesis, una presentación en Power Point, entre otras. El resto intentó plantear un propósito de lectura inicial, sin embargo dichos propósitos resultaron imprecisos, incompletos o inadecuados. Algunos de ellos presentaron una redacción confusa, otros omitieron requerir la tarea o las tareas diseñadas resultaron inapropiadas para



el contexto. Según la didáctica contextual, la explicitación del propósito lector y la tarea a realizar determinan la forma o estrategias con que se aborda un texto (Fijalkow, 2000, Dorronzoro, 2005). Nos resulta interesante entonces, remarcar que las dificultades encontradas por el último grupo, probablemente, se debieron a que en su práctica habitual no plantean un propósito de lectura inicial. En general, en dichas prácticas, las actividades de lectura requeridas están orientadas a encontrar información específica o a la adquisición y/o refuerzo de elementos gramaticales. De esta forma, la comprensión del texto escrito como construcción de sentido para el aprendizaje de contenidos conceptuales quedaría relegada o parecería inexistente.

En cuanto al desarrollo de las guías de lectura, la mayoría de los asistentes planteó principalmente consignas tendientes a obtener información directamente del texto mientras que un porcentaje menor presentó consignas que orientan al lector en su proceso de lectura. Es decir, diseñaron consignas de verificación por sobre las de aprendizaje que son, justamente, aquellas que guían dicho proceso. No obstante, la mayoría de los participantes logró elaborar consignas que guían a los estudiantes en el relevamiento de indicios paratextuales a fin de anticipar el contenido textual. Probablemente, esta sea una de las estrategias novedosas con relación a la lectura. Inferimos que, en su práctica cotidiana, los asistentes abordan los textos sin tener en cuenta los elementos del paratexto a fin de contextualizarlos. Es decir, relevar aquellos aspectos que le permiten al lector ubicarse en el tiempo y espacio con respecto a quién escribe, desde qué comunidad discursiva, con qué propósito, para qué, para quién y demás índices portadores de sentido que ayudan a determinar el contexto de producción y recepción.

Ahora bien, una vez iniciado el proceso de lectura del texto propiamente dicho, la mayoría de los asistentes recurrió al prototipo de cuestionario en los que se busca información específica. Esta práctica omite orientar el relevamiento de los elementos discursivos que cohesionan dicha información y que le posibilita al lector reflexionar acerca de causas, consecuencias, argumentos, ejemplos, etc. De este modo, estos participantes no lograron elaborar una guía de lectura con consignas de aprendizaje que proveyeran el andamiaje necesario para la construcción de sentido de los textos (Dorronzoro y Pasquale, 2005).



Al analizar la totalidad de los trabajos finales, encontramos que algunos de los asistentes habían incluido consignas creativas, diferentes a las presentadas en las guías de lectura de los módulos prácticos utilizados en las cursadas. En cambio, el resto de las propuestas fueron semejantes en su formulación a las guías de dichos módulos. Creemos que estos resultados pueden atribuirse a la falta de seguridad ante el desafío que presupone el diseño, en forma individual, de una guía de lectura para un contexto del cual los participantes no son miembros.

Paralelamente a la entrega de la guía de lectura, los asistentes debían elaborar un escrito en el que fundamentaran la propuesta presentada. Es importante distinguir que la mitad pudo relacionar el diseño de la guía con el marco teórico de la didáctica contextual. Estimamos significativo que los participantes pudieran capitalizar, tanto los encuentros presenciales, como las tutorías y la lectura de la bibliografía sugerida y reflejarlas en la justificación del trabajo final. Con respecto al resto de los asistentes, es valioso mencionar que, si bien no lograron establecer una relación profunda entre la teoría y la práctica, pudieron realizar una justificación más general. Por tanto, podemos inferir que su proceso de profesionalización necesitaría otras instancias de formación y más tiempo para poder internalizar un marco teórico poco conocido y complejo para ellos.

Reflexiones e implicancias didácticas

En primer lugar, entendemos que, si bien los asistentes a los tres talleres no tenían ninguna experiencia con relación a la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera a nivel universitario, los talleres les permitieron un acercamiento a la propuesta didáctica desde una perspectiva contextual. Los participantes pudieron experimentar, a partir de la práctica situada (Brown, 1989, Díaz Barriga, 2003), una visión diferente relacionada con la enseñanza de la lectura en lengua extranjera y plantearse interrogantes pedagógicos, los cuales junto con la teorización y reflexión contribuyeron a la re-significación de sus prácticas docentes (Schön, 1992).

Sin embargo, los asistentes al primer taller (2012) plantearon que su duración (un cuatrimestre) les resultó escasa para internalizar la propuesta y admitieron la falta de tiempo para realizar las lecturas de la bibliografía asignada (Falchi, Lacota, Rosenfeld y Sánchez, 2013). En efecto, a partir de la revisión por parte del equipo de



extensión de dicha bibliografía, pudimos reconocer que la tarea era realmente ambiciosa y ardua. Realizar la lectura bibliográfica correspondiente a fin de formalizar el análisis de los elementos observados junto con las observaciones de clases de cuatro horas y la elaboración de sus registros les exigió a los participantes un esfuerzo cognitivo considerable. La disparidad en el perfil de los asistentes es otro factor que marcó la diferencia en el abordaje de dichas lecturas. Efectivamente, los asistentes poseían disímiles experiencias lectoras debido a que algunos habían egresado recientemente de los Profesorados en Inglés mientras que otros eran estudiantes o graduados de Licenciaturas en Lengua Inglesa, en cuyos programas se suelen abordar géneros discursivos más complejos.

Por lo dicho anteriormente es que resolvimos efectuar algunas modificaciones para el segundo taller (2015). Por consiguiente, adecuamos la bibliografía de manera tal que se ajustara al perfil de los participantes y al tiempo estipulado. Decidimos facilitar la lectura a través de la asignación de mayor cantidad de textos en castellano rioplatense y un número limitado en lengua extranjera. Por lo cual, seleccionamos textos en inglés de menor complejidad, reemplazando los libros completos por capítulos y artículos de investigación primarios por informes de investigación breves. Por otro lado, resultó pertinente que los docentes-tutores acompañaran a los asistentes de una manera más personalizada a fin de poder relacionar más convenientemente dichas lecturas con las clases observadas. Se inició, de este modo, un intercambio presencial y virtual a través del cual los asistentes fueron planteando las dudas y las dificultades que iban encontrando, tanto en las lecturas como en la realización de los registros de clase. Esta innovación implicó un cambio en la comunicación debido a que se tornó más frecuente con el incentivo de la utilización del correo electrónico. Además, se propició la interrelación entre los participantes que compartían el curso observado.

Ante estas modificaciones, pudimos comprobar en los talleres subsiguientes, mediante el análisis de los registros, informes y trabajos, que los asistentes consideraron enriquecedor el seguimiento individualizado de su proceso. Es necesario remarcar que a partir de este acompañamiento, visualizamos que los participantes habían logrado avanzar con más confianza y de forma más contextualizada. De esta manera, a partir de las observaciones, internalizaron una



propuesta didáctica in situ que se vio reflejada en la intervención didáctica llevada a cabo para, posteriormente, concluir en la elaboración de una guía de lectura. Además, los intercambios con el docente-tutor, previos a la entrega del trabajo final, les permitieron repensar los borradores elaborados y reformular la última versión con mayor seguridad.

En las encuestas finales de cada uno de los talleres, en las que se solicitaba que reflexionaran con respecto a distintos aspectos tanto de la enseñanza de la lectocomprensión como así también de su proceso de aprendizaje a lo largo del taller, los asistentes proporcionaron diferentes consideraciones. Tomaremos, en esta ocasión, aquellas reflexiones relacionadas con la metodología del taller como iniciativa de capacitación de profesores de inglés en ejercicio para abordar la lectocomprensión como modalidad de enseñanza de una lengua extranjera y con la posibilidad de implementarla en el contexto universitario en un tiempo acotado, es decir, tres cuatrimestres. Es interesante recalcar que la mayoría de los participantes señaló que la dinámica de los talleres en los que se intercalaron encuentros teóricos y momentos de carácter práctico, como fueron las observaciones de clase, les incentivó a replantearse sus prácticas de enseñanza con respecto a la lectura.

Además, el intercambio de los asistentes con las docentes y sus pares les permitió interrelacionar los aspectos observados en los cursos con los contenidos teóricos subyacentes a la propuesta didáctica. Igualmente, el aprendizaje in situ les permitió modificar sus representaciones con respecto a la enseñanza de la lectura y considerar que es posible el abordaje de la lectocomprensión de textos como única práctica de enseñanza en el aula universitaria. Este cambio se vio reforzado con el reconocimiento de la posibilidad de utilizar castellano rioplatense no sólo para la elaboración de consignas sino también como forma de expresión oral y escrita. Ciertamente, este hecho les permitió repensar sus prácticas docentes en otros niveles del sistema educativo ya que, en general, se ve como tabú la utilización de otra lengua que no sea la lengua extranjera. Por otro lado, pudieron comprobar que la utilización de la lengua materna le facilita al estudiante poder expresarse con mayor convicción y profundidad lo cual resulta, a su vez, en una mejor conceptualización de lo comprendido. Esta distinción los llevó a valorar la viabilidad



de alternar, en sus clases, la utilización de ambas lenguas en función de diferentes actividades y objetivos propuestos.

Es significativo mencionar que, en los encuentros de cierre de los talleres, los asistentes expresaron que habían comenzado a implementar cambios en sus prácticas didácticas. Es decir, tendieron a la contextualización de los procesos de lectura por sobre una enseñanza basada en contenidos lingüístico-gramaticales, en otras palabras, habían comenzado a adoptar una perspectiva contextual para la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera.

Conclusión

Los talleres de profesionalización en la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel universitario, llevados a cabo en tres oportunidades en el marco de Acciones de Extensión, cumplieron con su función social. Efectivamente, contribuyeron al desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio del área de influencia de nuestra universidad. Es preciso destacar, a su vez, la importancia atribuida por los asistentes a un taller gratuito de lectocomprensión en lengua extranjera en el seno de una universidad pública.

Del mismo modo, los participantes evaluaron como positiva la propuesta centrada fundamentalmente en el aprendizaje situado, es decir, asistir y observar clases en el nivel universitario, aspecto que les permitió poder comprender y posicionarse mejor con respecto al marco teórico relacionado con la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera.

Es importante subrayar que los participantes se enriquecieron profesionalmente ya que pudieron internalizar los aspectos teóricos abordados en los talleres y, al mismo tiempo, experimentar la actividad áulica en todas sus dimensiones. Además, queremos recalcar que, la consolidación de los rasgos distintivos relacionados con la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel universitario, le permitió a algunos asistentes con diferentes experiencias en el nivel terciario no universitario, concursar para cubrir cargos de ayudante en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. En la actualidad, cuatro participantes de los talleres realizados en las distintas Sedes se han incorporado al equipo docente como Ayudantes de Primera y continúan su



desarrollo profesional en el área. Efectivamente, estamos convencidas de que los aspectos teórico-prácticos desarrollados en los talleres proporcionaron a los asistentes la formación inicial para poder desempeñarse en cursos de lectocomprensión en inglés, tanto en la escuela secundaria como en la universidad. Para concluir, consideramos significativo señalar que la propuesta de talleres centrados en el aprendizaje situado se constituye en una contribución destacada para el inicio de un camino en la capacitación docente para la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera. Estas experiencias nos alientan a seguir explorando nuevas acciones de extensión para continuar con la socialización de nuestra práctica docente universitaria, centrada en la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Baynham M. (1995) *Literacy Practices* New York: Longman.
- Brown, J, Collins, A y Duguid, P (1989) Situated cognition and the culture of learning *Educational Researcher*, 18 (1), 32 - 42.
- Díaz Barriga, F. (2003) *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> [Consultado el 15/3/2013]
- Díaz Barriga F. y Hernández Rojas G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* México: Mc Graw Hill.
- Dorronzoro, M.I. y Pasquale, R. (2004). De las preguntas a las consignas: una propuesta de acompañamiento para la lectura de textos científicos. En *Actas del 7º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires: XXX Feria del Libro.
- Dorronzoro, M.I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera en E. Klett (dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora.
- Dorronzoro, M.I. y Pasquale, R. (2005). La lectura de textos científicos: Las consignas como una propuesta de acompañamiento. En *Actas del 8º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires: XXXI Feria del Libro.
- Falchi, A., Lacota, L., Rosenfeld, D. y Sánchez, R. (2013). Taller de capacitación en la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel universitario para docentes de inglés: conclusiones preliminares. En las actas de las *XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. pp. 26-31. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.



- Fijalkow J. (2000) *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture* Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Schön D. (1992) *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* Madrid: Paidós.
- Swales J.M. (1990) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings* Cambridge: Cambridge University Press.
- Vigotsky L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona: Grupo Editor Grijalbo.