

Libro de Resúmenes



“La Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería”

VIII Jornadas Internacionales

“La Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería”



CiN REUN

Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina





VIII JORNADAS INTERNACIONALES



**VIII JORNADAS INTERNACIONALES
LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA
(EICI)**

Declaradas de interés académico por el Consejo Directivo de la Facultad Regional San Rafael, UTN (Resolución 059/18)

Declaradas de interés cultural y educativo por el Honorable Concejo Deliberante de la ciudad de San Rafael, Mendoza (Resolución 5367/18)

4 Y 5 DE OCTUBRE DE 2018

LIBRO DE RESÚMENES

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL
FACULTAD REGIONAL SAN RAFAEL**

Libro de Resúmenes

compilado por:

Analía Débora **Manno**

María Cristina **Herrera**

Corrección de estilo:

Lic. Esp. M. Jimena **Lloret**

VIII Jornadas Internacionales EICI 2018 : la enseñanza de inglés en las carreras de ingeniería / María Beatriz Caterbetti ... [et al.] ; compilado por María Cristina Herrera ; Analía Déborah Manno ; coordinación general de María Beatriz Caterbetti ; María Cristina Herrera.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : edUTecNe, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4998-21-7

1. Enseñanza. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 3. Inglés. I. Caterbetti, María Beatriz, coord. II. Herrera, María Cristina, comp. III. Manno, Analía Déborah, comp.

CDD 420.711

Corrección de estilo: Lic. Esp. M. Jimena Lloret

Diseño de tapa e interior: Carlos Busqued, Fernando Cejas



Universidad Tecnológica Nacional – República Argentina Rector:

Ing. Hector Eduardo **Aiassa**

Vicerrector: Ing. Haroldo **Avetta**

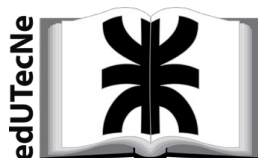
Secretaria Académica: Ing. Liliana Raquel **Cuenca Pletsch**



Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional San Rafael

Decano: Esp. Ing. Horacio P. **Pessano**

Vicedecano: Ing. Roberto D. **Vilches**



edUTecNe – Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional

Coordinador General a cargo: Fernando H. **Cejas**

Área de edición y publicación: Carlos **Busqued**

Director Colección Energías Renovables, Uso Racional de Energía,

Ambiente: Dr. Jaime **Moragues**.

<http://www.edutecne.utn.edu.ar>

edutecne@utn.edu.ar

Queda hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

© edUTecNe, 2019

Sarmiento 440, Piso 6 (C1041AAJ)

Buenos Aires, República Argentina

Publicado Argentina – Published in Argentina



Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

**VIII JORNADAS INTERNACIONALES
LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN
LAS CARRERAS DE INGENIERÍA (EICI)**

COORDINACIÓN GENERAL

Lic. María Beatriz **Caterbetti**

Lic. María Cristina **Herrera**

COMITE ACADÉMICO

Lic. Eva **Ferreri** (UTN - FRBA)

Mg. Diana **Waigandt** (UNER)

Esp. Patricia **Carnicina** (UTN-FRBB) Prof.

Marina Inés **Morales** (UTN- FRSR) Lic.

Analía **Manno** (UTN-FRSR)

ÍNDICE

Eje 1: Metodología y estrategias de enseñanza del idioma inglés en ingeniería	6
Eje 2: Las políticas universitarias con respecto al idioma inglés	55
Eje 3: La enseñanza de inglés y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)	63
Eje 4: La enseñanza de inglés y su aporte en los diferentes ámbitos relacionados con la ingeniería	86
Índice de autores	113
Universidades participantes	115
Foto grupal de los asistentes a las Jornadas	116

EJE 1:

METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

- 1- La Evaluación Formativa en Inglés Técnico nivel 1.
- 2- Uso de estrategias meta cognitivas en la redacción de resúmenes en las ciencias agropecuarias: resultados preliminares.
- 3- Formar para incluir, incluir para formar: dos caras de una misma moneda.
- 4- El Modelo de Enseñanza Estratégica adaptado a una secuencia didáctica para la clase de lecto-comprensión en inglés en la Facultad de Ingeniería de la UNSA.
- 5- La elaboración de resúmenes en el marco de la lectoescritura académica bilingüe: una propuesta pedagógica para alumnos de carreras de grado en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNCPBA.
- 6- Inglés para la comunicación en las carreras de ingeniería: fundamentos que sustentan la propuesta.
- 7- Innovación en diseños IFE para currículos integrados, inclusivos y accesibles con tac.
- 8- El rol de la adscripción y su aporte a la docencia, tanto a la propia experiencia como al equipo docente en el que participan.
- 9- Contenidos y enfoques del inglés para las carreras de ingenierías: problemas, contextos y propuestas.
- 10- Lectura estratégica en inglés y reformulación conceptual en español de textos científicos en alumnos de ingeniería.
- 11- Autogestión, aprendizaje combinado y colaborativo: herramientas claves en el desarrollo de la producción escrita.
- 12- La escritura de abstracts como parámetro de la comprensión lectora en Inglés Técnico II.
- 13- La enseñanza de inglés en las carreras de ingeniería: desarrollo de competencias y aprendizaje centrado en el alumno.
- 14- Conversational English at the FCFM: A response to our students' call.
- 15- Exploración de estrategias en una interacción dialógica de inglés con fines académicos.
- 16- Estrategias metodológicas inclusivas de la enseñanza del inglés universitario para estudiantes con Asperger.
- 17- Proyecto: Inglés Técnico I- II. SOS (- - - _ _ _ - - -)
- 18- Entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento específico: La evaluación de la competencia lectora en inglés con fines específicos de Ingeniería en Sistemas de la Información (ISI).
- 19- Evaluación de la oralidad en el marco de la competencia comunicativa.



LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN INGLÉS TÉCNICO NIVEL 1

Almandoz, Patricia Noemí
patriciaalmandoz@hotmail.com

Ferreri, Eva
ferrerieva@gmail.com

Garcén, Marta
mgarcen@frba.utn.edu.ar

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Buenos Aires

Palabras clave: evaluación formativa -- estrategias -- andamiaje -- portfolio -- meta cognición

Resumen

En septiembre de 2016 entra en vigencia en la Universidad Tecnológica Nacional la Ordenanza 1549 y en 2017, comienza a implementarse en la Facultad Regional Buenos Aires. La mencionada ordenanza consiste en un nuevo plan de estudios el cual, entre otras cosas, modifica la nota de promoción de 7 (siete) a 8 (ocho) según el Consejo Directivo de nuestra Regional. Esta modificación ha llevado a los docentes del área de inglés a diseñar dispositivos pedagógicos a fin de evitar consecuencias como el abandono de las cursadas.

Litwin (2013: 173) señala que “una buena evaluación otorga confianza, genera un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias”. Esta aseveración nos ha hecho reflexionar sobre la evaluación actual en Inglés Técnico Nivel 1 (IT1) y a cuestionarnos si realmente es representativa y da cuenta del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Por esta razón, hemos decidido implementar un proyecto “piloto” de evaluación formativa continua, cuantitativa y cualitativa, en solo seis cursos de IT1 (4 cursos cuatrimestrales y 2 anuales) de un total de 12 cursos cuatrimestrales y 11 anuales. Dicho proyecto tiene como objetivo evaluar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos a través del instrumento denominado “portafolio” y, a mediano plazo, compartir los resultados con los docentes de las cátedras de IT1 y así formar nuevos acuerdos en cuanto a criterios de evaluación. La elección del tipo de evaluación se debió a que esta clase de evaluación presenta un grado de organización flexible para que la apreciación que efectúa el instrumento sobre el aprendizaje permita desprender algunas conclusiones acerca del desempeño presente y futuro del alumno, en temas específicos pero también como visión integral (Camilloni, 1998).

En virtud de lo anterior, consideramos que la evaluación debe ser multi referencial, es decir tomar en cuenta diferentes fuentes, no solo exámenes parciales. Es así que el

proyecto comenzó con un diagnóstico que nos diera pautas respecto del nivel de los alumnos en cuanto a estrategias de lectura y conocimientos de inglés para luego comenzar con el proceso de enseñanza. A lo largo de la cursada, se les dio a los estudiantes trabajos prácticos grupales en clase a fin de favorecer el trabajo colaborativo y la enseñanza centrada en el alumno. Asimismo, se complementó el análisis respecto de su desempeño durante el proceso mediante trabajos prácticos individuales domiciliarios, en clase y a través del aula virtual lo cual dinamizó el proceso evaluativo tanto para los alumnos como para los docentes. Los dos exámenes parciales formaron parte del portafolio junto con los trabajos prácticos. Cabe destacar que, al evaluar los trabajos prácticos con nota numérica, se pudo hacer un seguimiento más personalizado, sobre todo, de aquellos alumnos con mayores dificultades, que incluyó trabajos de andamiaje elaborados por los ayudantes de cátedra.

Además, se evaluó todo el proceso incluyendo los trabajos del portafolio de los alumnos de manera cualitativa para obtener datos específicos para el diseño de nuevos proyectos didácticos y de evaluación. Al finalizar el cuatrimestre, se administró una encuesta de opinión anónima cuyo resultado fue altamente positivo; los alumnos destacan que este tipo de evaluación formativa los ayudó a mejorar sus estrategias de lectura y desempeño general de la asignatura. A su vez, los docentes observamos menor deserción y el compromiso constante de los alumnos.

El resultado fue realmente satisfactorio ya que no se tomó el examen parcial como única fuente de evaluación que resulta ser un examen aislado dentro de un proceso mucho más integral y exhaustivo, sino que se logró que los alumnos se involucren y comprometan con la entrega de trabajos prácticos los cuales formaron parte de la construcción de su nota final. En palabras de Mottier Lopez en Anijovich (2013:58) “*El desafío es que los alumnos se apropien de los criterios de evaluación y, si es necesario, puedan ajustarlos para comprenderlos mejor y autorregularse.*”

Referencias bibliográficas

- Anijovich, Rebeca (comp.) (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Camilloni, A. y otros. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom testing*. England: Longman House.
- Hedgcock, J. S., & Ferris, D. R. (2018). *Teaching readers of English: Students, texts, and contexts*. London: Routledge.
- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Palladino, E. (1999). *Cómo diseñar y elaborar proyectos: elaboración-planificación-evaluación*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA REDACCIÓN DE RESÚMENES EN EL AULA DE LAS CIENCIAS AGROPECUARIAS: RESULTADOS PRELIMINARES

Belmonte, Andrea K.

andreabelmonte@agro.unc.edu.ar

Garay, Viviana L.

vgaray@agro.unc.edu.ar

Martini, María Florencia

fmartini@agro.unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Ciencias Agropecuarias

Palabras clave: lectoescritura -- resumen -- meta cognición -- nivel medio y universitario

Resumen

Este trabajo se enmarca en un proyecto del Programa de Subsidios de Promoción a la Iniciación y a la Investigación, Desarrollo e Innovación Tecnológica (PROIINDIT) de la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El proyecto propone promover el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva de los alumnos sobre sus procesos de lectoescritura mediante el uso de estrategias meta cognitivas y propiciar el trabajo interdisciplinario dentro del ámbito académico de las Ciencias Agropecuarias en los niveles universitario y medio.

En el nivel superior, la participación de los estudiantes en la comunidad académica depende en gran medida de su conocimiento de las prácticas discursivas propias de esta comunidad (Carlino, 2005). Estas prácticas y formas textuales académicas dominantes dan acceso al desarrollo académico, investigativo y profesional (Cassany y López, 2010). Es así que cobra importancia el concepto de alfabetización académica, el cual según explica Carlino (2013) implica ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas.

Para ayudar a los estudiantes en este proceso de alfabetización académica, la cátedra de Inglés de la FCA propone como parte del curso de lectura comprensiva de textos de la especialidad, la enseñanza de estrategias de lectura, entre ellas, la redacción de resúmenes en L1 a partir de textos en L2. Esta estrategia de pos lectura ayuda al lector/escritor a comprender, a trabajar y a estudiar los contenidos del texto original y a comunicarlos a otras personas (Argüelles Álvarez, 2006). La noción de meta cognición es también de gran importancia en la lectoescritura ya que abarca las estrategias de reflexión acerca del proceso mientras se lleva a cabo, el monitoreo de la propia comprensión y producción lingüística, y la evaluación del aprendizaje una vez que la actividad se ha completado (Thamraksa, 2005).

La hipótesis del proyecto fue que una nueva propuesta didáctica de instrucción sobre estrategias meta cognitivas y su uso favorecería el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva del alumno sobre sus propios procesos de lectoescritura y sobre el producto final de su trabajo. Adhiriendo a la idea de Carlino (2005) de que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura constituye un proceso de formación continua que necesita articularse entre niveles, es que se trabajó en el ámbito universitario y secundario con orientación agro técnica.

El equipo trabajó durante 2017 y 2018 con 70 alumnos de la asignatura Idioma Inglés del 4° y 5° año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la FCA, UNC y 27 alumnos de la asignatura Cultivos Especiales del 4° año de la misma carrera. En el nivel medio participaron 37 alumnos en total, 17 de la asignatura Producción Vegetal y 20 de la materia Inglés. En las dos asignaturas Inglés el texto base fue en L2 mientras que en las asignaturas Cultivos Especiales de la FCA y Producción Vegetal el texto base fue en L1. Las clases sobre redacción de resúmenes se dictaron en todos los grupos y en éstas los alumnos utilizaron grillas de reflexión sobre su producción.

La evaluación de la experiencia fue realizada mediante una encuesta acerca de las impresiones de los alumnos sobre la clase, la grilla de reflexión, sus procesos meta cognitivos durante la escritura del resumen y sobre la versión final.

Los resultados preliminares mostraron que los alumnos de ambos niveles valoraron positivamente las clases con porcentajes que superan el 85%. La valoración de la utilidad de la grilla de reflexión también fue positiva con un promedio cercano al 90%. Otros aspectos sometidos a valoración fueron la claridad del lenguaje del instrumento y la promoción de la reflexión a partir de éste. Con respecto al primero, más del 90% de los encuestados manifestó no haber encontrado dificultades para la comprensión del lenguaje utilizado en los descriptores de la grilla y la mayoría manifestó que ésta los ayudó en gran medida a reflexionar sobre sus procesos de lectoescritura.

Referencias bibliográficas

- Argüelles Álvarez, I. (2006). Comprensión lectora en IFE: las viejas propuestas en nuevos contextos. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 12, 13-32.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 347-374). Chile: Ariel.
- Thamraksa, C. (2005). Metacognition, a key to success for EFL learners. *BU Academic Review* 4 (1), 1-5. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.533.6137&rep=rep1&type=pdf>

FORMAR PARA INCLUIR, INCLUIR PARA FORMAR: DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA

Redonder, Nidia Silvia
nidia.redonder@gmail.com

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Santa Fe

Universidad Nacional del Litoral - Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

Palabras clave: formación docente - inclusión - universidad

Resumen

Es sabido que las instituciones de educación superior contribuyen a la formación de profesionales y la generación y divulgación de conocimiento científico y social. Desde esta posición de privilegio, estas instituciones pueden y deben incidir en la conformación de una sociedad incluyente. La educación inclusiva consolida un principio de equidad para todos, promoviendo el aprendizaje para cada individuo según su necesidad. Y la concreción de ello implica profundas transformaciones: flexibilidad institucional, modificación de las actitudes tendientes a la homogeneidad educativa, accesibilidad física, comunicacional y académica y valorización en la diversidad de los estilos de aprendizaje.

En este sentido, la universidad en particular, como institución del Estado, está obligada a responder a esta demanda de inclusión a partir de la sanción de la ley 25.573/02 (modificatoria de la ley de Educación Superior 24.521/95), la cual señala que el Estado, como responsable de una educación superior de carácter público, no sólo debe garantizar el derecho a cumplir con ese nivel de enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo, sino también la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y apoyos técnicos necesarios y suficientes para personas con discapacidad. En el año 2008 el Estado argentino ya había adherido a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) a través de la ley 26.378/08, y esta convención obtuvo jerarquía constitucional a través de la ley 27044/14.

Ahora bien, el cumplimiento de estas normas no sólo implica la eliminación de barreras físicas, culturales y sociales sino también modificaciones en el currículum y en la formación del profesorado. En este sentido, encontramos que, si bien existen programas referidos al tema, como desde el año pasado lo es el de Accesibilidad Académica de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Santa Fe (Resol. 315/17), en virtud del cual se promueve la formación y capacitación continua a la comunidad universitaria y se organizan reuniones destinadas a orientar al docente, encontramos que, en última instancia, es el docente mismo quien debe hacerse cargo de la preparación previa y toma de decisiones, en diversos aspectos, para hacer frente a estos casos especiales. Qué enseñar, cómo enseñar, a quién acudir, son sólo algunas de las preguntas que necesitan respuesta.

En este trabajo se busca reflexionar sobre la experiencia de inclusión en el nivel universitario y sobre las implicancias que trae para el docente una situación de estas

características. Se describe el caso de un alumno no vidente de la carrera Ingeniería en Sistemas de Información que cursó la asignatura Inglés I (Inglés con fines Específicos; lecto-comprensión) en la UTN-FRSF, donde se utiliza un enfoque mixto (Blended Learning) que implica el desarrollo de clases presenciales complementadas con material y actividades en línea disponibles en la plataforma de la facultad. Se detallan las decisiones que el docente a cargo procedió a tomar en distintos momentos: antes del cursado, durante el cursado y en las instancias de evaluación. En un primer momento, la probabilidad de que el alumno en cuestión cursara la asignatura generó la necesidad del docente de informarse y formarse para el abordaje de una situación particular para la cual no se sentía preparado. Es así que se produjo una primera aproximación al tema inclusión a través la realización de un curso organizado por una universidad con experiencia en esta cuestión, y que permitió tener en claro aspectos que involucran la modificación de la actitud, postura, discurso oral en las clases presenciales, adaptación del material utilizado en el entorno virtual y en las instancias de evaluación. Posteriormente, durante el cursado en sí mismo y en la instancia de evaluación, el diálogo docente-alumno permitió sortear alguna dificultad derivada de la no adecuada adaptación del material a trabajar o desfases en la comunicación vía electrónica. Los resultados obtenidos puede decirse que fueron no sólo satisfactorios, en virtud del hecho de que el alumno llegó a promocionar la asignatura, sino también gratificantes.

Referencias bibliográficas

- Bartolomé Pina, A. (2008). *Entornos de aprendizaje mixto en Educación Superior*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol. 11 (n° 1). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/955/874>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(2), 82-99.
- Ley de Educación superior 24521 (1995). Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley 25573 (2002). Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>
- Ley 26378 (2008). Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Ley 27044 (2014). Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=239860>
- Migueltorena, G. y Vidal, A. (2016). *Orientaciones para la elaboración de materiales educativos con formato accesible*. Universidad Provincial de Córdoba. Recuperado en: https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/1152/Orientaciones%20para%20elaborar%20materiales%20con%20formato%20accesible_26Dic2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

EL MODELO DE ENSEÑANZA ESTRATÉGICA ADAPTADO A UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA CLASE DE LECTO-COMPREENSIÓN EN INGLÉS EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNSA

Amaduro, Inés

inesamad@yahoo.com.ar

Company, Susana M.

susana_company@yahoo.com.ar

Jiménez, Ana M.

jimenezana43@hotmail.com

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Salta

Palabras clave: lecto-comprensión – estrategias de lectura – cognitivismo – secuencia didáctica

Resumen

En la teoría cognitiva, la comprensión es considerada un proceso activo en el que los individuos construyen significado a partir de información oral o escrita. Dado que en las clases de lengua extranjera en la universidad los estudiantes desarrollan solamente la habilidad lectora, las docentes de la Cátedra de Inglés de la Facultad de Ingeniería de la UNSA, tenemos como meta proveer a los alumnos del segundo nivel de inglés de estrategias que les permitan alcanzar una mayor eficiencia y velocidad lectora. Como miembros del Proyecto de Investigación CIUNSA N° 2.306 “La lecto-comprensión en inglés en la universidad: estrategias para la reconstrucción del significado del texto académico-científico a nivel micro y macro-estructural” (2017-2220) nos proponemos contribuir a la mejora de la lecto-comprensión de aquellos estudiantes que traducen el texto palabra por palabra pero no pueden acceder a la comprensión de su significado global, o establecer relaciones de significado entre sus partes. Estos lectores recurren al procesamiento ascendente (bottom-up processing) asignando significado a palabras aisladas. Por su parte, Gagné (1985) observa que los lectores expertos emplean estrategias de elaboración que les permiten llevar a cabo un procesamiento descendente (top-down processing) ya que conciben la tarea como una actividad comunicativa en vez de centrarse en características superficiales del texto. El objetivo de este trabajo es dar a conocer el marco teórico sobre el que estamos basando la secuencia didáctica de las clases, modelizar una secuencia, y compartir los primeros resultados observados.

Asumiendo que “la adquisición de una lengua se entiende mejor como una habilidad cognitiva compleja” (O’Malley and Chamot, 1990: 19) que puede ser mejorada a través de la implementación de estrategias, tomamos como base para el desarrollo de las clases de Inglés II el Modelo de Enseñanza Estratégica propuesto por Jones et

al. (1987) y lo adaptamos a nuestro entorno de aprendizaje. En cada clase distinguimos tres fases:

- fase de planificación: se trazan los objetivos y se activan los conocimientos previos lingüísticos (léxico-gramaticales y discursivos) y disciplinares;
- fase de procesamiento: la nueva información es integrada, asimilada y empleada para clarificar o modificar ideas y esquemas previos; y
- fase de consolidación y extensión de la nueva información: los estudiantes evalúan su aprendizaje al revisar la compleción de las actividades y la consecución de las metas propuestas en la primera fase.

Para las tres fases, se diseñan actividades que estimulan la práctica de estrategias meta cognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Dentro de las estrategias cognitivas, o actividades orientadas al aprendizaje, se espera que los alumnos desarrollen su capacidad de: hacer inferencias de significado de palabras a partir del contexto; identificar cognados y palabras conocidas; establecer relaciones entre la nueva información y otros conceptos previos (lingüísticos y disciplinares); elaborar síntesis o resúmenes de la información leída; evaluar la importancia de cada párrafo; descartar segmentos de texto no relevantes o que suministran información secundaria; identificar el tema principal; tomar notas; confeccionar organizadores gráficos; subrayar o resaltar segmentos de texto que responden las consignas o actividades planteadas; determinar las palabras clave, etc. En cuanto a las estrategias socio-afectivas, se estimula el trabajo cooperativo haciendo que los alumnos elaboren preguntas sobre el texto para formular a un compañero; identifiquen un segmento de texto que plantea una dificultad y la resuelvan en pares o grupos; compartan y comparen sus respuestas con sus compañeros. Finalmente, en cuanto a las estrategias meta cognitivas, se busca que los estudiantes auto-monitoreen sus aprendizajes comparando la información del texto leído con sus conocimientos previos disciplinares y evalúen la consecución de sus aprendizajes al final de cada clase.

A través del diseño de materiales sobre el Modelo de Enseñanza Estratégica y de la práctica de estrategias, después de un mes de instrucción, la velocidad lectora de los estudiantes subió de 350 a más de 500 palabras en igual lapso de tiempo. Asimismo, datos cuantitativos provenientes de evaluaciones y cualitativos recolectados durante las clases, han mostrado un avance en la eficiencia de la lecto-comprensión.

Referencias bibliográficas

Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, Mass.: Little, Brown.

Jones, B.F., Palincsar, A.S., Ogle, D.S., & Carr, E.G. (1987). *Strategic reading and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, Va. Association for Supervision and Curriculum Development.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

LA ELABORACIÓN DE RESÚMENES EN EL MARCO DE LA LECTOESCRITURA ACADÉMICA BILINGÜE: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ALUMNOS DE CARRERAS DE GRADO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS DE LA UNCPBA

Cañedo, Claudiia
clcanedo@gmail.com

Barandiarán, Carolina B.
barandiarancarolina@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Exactas, UNCPBA, Tandil

Palabras clave: lecto-escritura -- académica -- bilingüe -- resumen -- macro -- reglas

Resumen

Las dificultades que evidencian los alumnos del nivel superior en sus producciones escritas académicas han sido analizadas por diversos autores. La carencia de recursos escriturales mínimos necesarios para elaborar textos académicos (Rodríguez Hernández y García Valero, 2015), dificultades en la construcción global y sintáctica del texto (Natale, 2004), la pertinencia de la terminología, y uso de recursos de apoyo, (Zambrano y García, 2014; Rodríguez Hernández y García Valero, 2015) son algunos de los obstáculos que encuentra el aprendiz en el proceso de la producción escrita.

La asignatura Inglés II corresponde al segundo cuatrimestre del segundo año del plan de estudios de la Carrera de Ingeniería de Sistemas de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNCPBA, Tandil. Para esta asignatura la alfabetización académica se inscribe en el marco de la alternancia bilingüe (Cañedo, 2016) ya que se utilizan textos de la disciplina específica en inglés para fomentar la lecto-comprensión a la vez que se elabora una respuesta escrita en lengua materna para dar cuenta de lo comprendido. Por ello, la cátedra define entre sus objetivos principales: a) lograr una competencia lectora autónoma en lengua extranjera inglés que le permita al alumno abordar comprensivamente cualquier texto de su especialidad en los géneros discursivos usuales, como así también b) desarrollar una competencia escrita en lengua materna capaz de reflejar la comprensión de los contenidos leídos en la lengua extranjera atendiendo a distintas consignas (Cañedo, 2018).

Desde su dimensión cognitiva el resumen constituye una práctica escrituraria de orden superior (Bloom, 1971) que como resultado de la comprensión de un texto en lengua extranjera implica el dominio del contenido del material leído y la retroalimentación que supone la recursividad entre ambas actividades intelectuales de lectura y escritura. Su importancia como herramienta de estudio en los ámbitos académicos también ha sido investigada por diversos autores (Carlino, 2004, Mayorano y Natale, 2004; Natale, 2004, Zambrano y García, 2014; Rodríguez Hernández y García Valero, 2015). En consecuencia, las prácticas escriturarias propias del nivel de grado exigen la elaboración de resúmenes de textos propios del campo

disciplinar de la carrera para lo cual el docente deberá acompañar a los alumnos en consolidar los distintos estadios del proceso que incluye comprender la información del texto para reducirlo, almacenarlo y reproducirlo. Recordemos que para lograrlo, el lector deberá condensar una secuencia de varias proposiciones explícitas e implícitas de un texto a unas pocas o, incluso, a una sola – léase su tema, núcleo semántico o macro-estructura. Tal como lo sostienen Nelsi Lacón de Lucia, Muller de Russo, y Prestinoni de Bellora (2012), captar la macro- estructura semántica de los discursos orales o escritos es tarea fundamental, ya que sin su reconocimiento, no se podría resolver satisfactoriamente la compleja tarea de procesar la información.

Este trabajo tiene como finalidad describir una intervención didáctica que en su secuenciación pretende simplificar su complejidad y mejorar los resultados en la elaboración de resúmenes tomando como marco de referencia los aportes de Teun Van Dijk respecto de la aplicación de las macro-reglas para la transformación de la información semántica. Se detalla el contexto de aplicación de la actividad, la metodología para llevar a cabo la propuesta, estructuración y progresión de las actividades y por último incluye la interpretación de algunos resultados obtenidos.

Referencias bibliográficas

- Bloom, B. (1971): *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Manuales I y II.* Buenos Aires, Argentina: Editorial El Ateneo.
- Cañedo, C. (septiembre de 2017): Las representaciones sociales en la enseñanza de la alfabetización académica con alternancia de códigos. En VII Jornadas Internacionales sobre la enseñanza de inglés en las ingenierías (EICI). Jornadas llevadas a cabo en LA Universidad Tecnológica Regional, Capital Federal, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2004, 26 de julio): El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *EDUCERE*. Recuperado de http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/maensmat/avcomplem/minifichas/general/es/Dificultades_escritura_academica.pdf
- Heras, C. (2009): La lecto - comprensión en lengua extranjera. Un abordaje teórico de la lectura como proceso. *Puertas Abiertas*, 5, Recuperado de: <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/heras>
- Moyano, E. I. y Natale, L. (2004): Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras universitarias. El caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). Recuperado de: <http://writingprogramsworldwide.ucdavis.edu/wp-content/uploads/2014/12/Moyano-y-Natale-ARGENTINA-Ense%C3%B1anza-de-la-lectura-y-la-escritura-como-pol%C3%ADtica-institucional.pdf>
- Natale, L. (2004, 15 de abril): La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional. En Congreso Internacional “Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística”, Universidad de Buenos Aires, Departamento de Letras de la Facultad de

Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:
<http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-relato-hist%C3%B3rico-NATALE-2004.pdf>

Nelsi Lacón de Lucia, G.; Muller de Russo, G.; Prestinoni de Bellora, C. (2012): Estrategias super - estructurales o esquemáticas. En Liliana Cubo de Severino. (Ed.), *Leo pero no comprendo* (130- 150). Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Rodríguez Hernández, B.; García Valero, L. (2013, 21 de octubre): *Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo*. Catálogo de Revistas. Recuperado de:
http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1332/html_23

Van Dijk, T. (1996): *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México D. F.: Siglo XXI editores, S. A.

Zambrano, J. García, M. (2015, 24 de junio): La escritura de resúmenes con estudiantes de ingeniería. *Letras*. Recuperado de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000100002

INGLÉS PARA LA COMUNICACIÓN EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA: FUNDAMENTOS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA

Yugdar Tófaló, Graciela
gyugdar@gmail.com

Mercaich Sartore, Edith.
edipna@gmail.com

Musante, Cristina
misemcee@gmail.com

Sollier, María Laura
laurasollier@gmail.com

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Paraná

Palabras clave: autenticidad – autonomía – tecnologías – competencias – evaluación formativa

Resumen

El desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en las cuatro macro habilidades en estudiantes de ingeniería resulta una tarea altamente demandante por las exigencias que el contexto socio-político actual impone. Esta comunicación tiene como objetivo reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que presenta la propuesta de Inglés I de UTN FRP a la luz de los fundamentos teóricos que la sustentan.

Los fundamentos de esta propuesta confluyen en un diseño pedagógico centrado en el estudiante. Cada instancia de enseñanza es entendida como una experiencia auténtica, caracterizada por ser significativa en lo personal y relevante en lo social (Pinner, 2017) y por promover el compromiso (*engagement*) (Pinner, 2013a, 2013b), el cual redundará en posibilidades de incrementar la motivación y acompañar a los estudiantes en el desarrollo de una mayor autonomía.

Pensar en autenticidad y autonomía hoy día implica considerar el rol que adquieren las tecnologías como mediadoras en la construcción del conocimiento. Las tecnologías potencian la expansión del espacio físico y el tiempo de exposición al objeto de estudio. Sagol (2013) resalta las posibilidades de lo que ella denomina el aula aumentada entendida como una propuesta de enseñanza y aprendizaje que combina el uso de un espacio virtual con el espacio presencial. Si bien tanto el campus como las redes sociales promueven el trabajo autónomo de los estudiantes, en estas últimas se generan interacciones genuinas entre docentes y estudiantes como parte del proceso.

Los espacios presenciales y virtuales tienen como objetivo maximizar las oportunidades de producción (*output*) por parte de los estudiantes para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta. En este sentido, Yugdar Tófalo y Sollier (2017) resaltan que debe establecerse un “piso” en términos de los conocimientos básicos que todos deben alcanzar pero permitiendo al mismo tiempo que cada estudiante alcance su propio “techo” acorde a sus posibilidades.

En línea con este aprendizaje personalizado, a través de Inglés I se procura la autogestión del estudiante más allá del aula. En la asignatura no sólo se busca desarrollar la competencia comunicativa sino también promover, acorde a lo propuesto por el CONFEDI (2014, p. 38), el desarrollo de competencias básicas que permitan acceder a otros aprendizajes y de competencias transversales para regular la capacidad de autonomía en sus propios procesos de aprendizaje a lo largo de sus vidas.

La evaluación, considerada como una parte integral del proceso, es otro eje transversal en esta propuesta. Si bien se llevan a cabo instancias de evaluación sumativa para acreditar la asignatura, se acompaña a los estudiantes a través de la evaluación formativa a lo largo de la cursada. A tal fin, se utiliza una amplia variedad de instrumentos de los cuales se obtiene información acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Siguiendo a Camilloni (2017), se utilizan los mecanismos de evaluación denominados *feedback* y *feedforward*. En otras palabras, se realiza una devolución sobre lo que los estudiantes ya hicieron a la vez que se los orienta en torno a las decisiones que deben tomar en función de sus futuros aprendizajes.

En tanto experiencia de enseñanza y aprendizaje auténtica, esta propuesta presenta desafíos y oportunidades para los actores que forman parte de ella. Las docentes han adoptado una actitud altamente comprometida con el proceso, generando oportunidades significativas de aprendizaje y dando respuesta inmediata a las necesidades reales de los estudiantes. Los estudiantes han entendido estas exigencias como una capitalización a futuro que va más allá del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Se ha observado un alto nivel de cumplimiento con los distintos instrumentos exigidos como parte de la evaluación formativa, lo cual da cuenta de un desarrollo de la autonomía y, en consecuencia, un incremento de la motivación como indicadores favorables en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada aspecto descripto ha sido pensado para promover no sólo el dominio de esta lengua extranjera sino también el de otras competencias que hacen al desarrollo profesional del futuro ingeniero.

Referencias bibliográficas

CONFEDI (2014). *Competencias en Ingeniería*. Mar del Plata: FASTA Ediciones.

Camilloni, A. [Alejandro González]. (2017, agosto 17). VC 2 Ago 17 G2 [Archivo de video]. Recuperado 5.07.2018 de:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=1vNedF_l1Zk

Pinner, R. (2017). *Authenticity as a continuum in the global context: Identity and empowerment for L2 teachers of English*. Recuperado 5.07.2018 de

https://www.researchgate.net/publication/320475646_Authenticity_as_a_continuum_in_the_global_context_Identity_and_empowerment_for_L2_teachers_of_English

Pinner, R. (2013a). Authenticity and CLIL: Examining Authenticity from an International CLIL Perspective. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 44-54. Recuperado 4.07.18 de: <http://www.icrj.eu/21/article4.html>

Pinner, R. (2013b). Examining Authenticity and Motivation from an International Perspective. *JACET ESP Annual Report*, 14, 44-54. Recuperado 3.7.18 de: https://www.academia.edu/3246493/Examining_Authenticity_and_Motivation_from_an_International_Perspective

Sagol, C. (2013). Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos. Recuperado 05.07.18 de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=116227&referente=noticias>

Yugdar Tófalo, G. & Sollier, M.L. (2017). Productive skills development: Moving towards authentic meaning making. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto & Waigandt, D. (Eds.) *Authenticity in ELT. Selected Papers from the 42nd FAAPI Conference*. Recuperado 5.07.18 de: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2017.SelectedPapers.pdf>

INNOVACION EN DISEÑOS IFE PARA CURRICULOS INTEGRADOS, INCLUSIVOS y ACCESIBLES CON TAC

Laplagne, María Cristina
claplagne@unsj.edu.ar

Universidad Nacional de San Juan, Argentina - FI - DEA

Bertazzi, Graciela
bertagra@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis, Argentina - FICA - LEMET

Palabras clave: integración - inclusividad - TAC - teoría - actividad

Resumen

Este trabajo espera compartir cómo los postulados de la teoría de la actividad de Engeström (2016) permite construir ergonomía en los cursos virtuales de IFE bajo los enfoques integrados del método AICLE y TAC; mientras incentiva la integración del conocimiento y emplea una herramienta ideal para acompañar las posibilidades curriculares al conformar comunidades de aprendizaje sustentables e inclusivas en nuevas transformaciones surgidas a posteriori que varían acorde con los patrones culturales desarrollados.

Se comprende que un curso virtual eficaz es aquel que garantiza a alumnos, docentes y demás actores la competencia en los objetivos planteados (Carreras, 2009). Esto implica que la competencia –comprendida como el logro eficaz y eficiente de las habilidades- es el factor de medición de los resultados. Lo novedoso de esta innovación reside en la amalgama entre el método por contenidos transversales o AICLE, con el aprendizaje expansivo –AE-. Tal unión asegura la continuidad de los vínculos con nuevos propósitos y reagrupamientos de una propuesta madre que multiplica, difunde y expande el aprendizaje, promoviendo la inclusividad y la equidad social. Cuando nos referimos a educación integradora, implicamos el aporte y mediación de escenarios contenedores de experiencias, respuestas y situaciones apropiadas para la amplia variedad de necesidades educativas en el nivel superior de las Ingenierías. La propiedad esencial en el desempeño de los nuevos currículos propuestos es la inclusividad.

Las teorías socio-constructivistas observan en el aprendizaje virtual características de los sistemas de vínculos complejos especialmente, en la sociedad de la información. El hecho educativo se analiza por los desempeños del crecimiento y la modificación de patrones de conducta personal –MLE- (Feuerstein, 2012) y de desarrollo social gestado mediante tareas y actividades con atributos de ergonomía y sustentabilidad (Gómez Barrera, 2014). Las teorías cognitivas comprenden el aprendizaje como un acto eminentemente social (Vygotsky, 1978) cultural y sistémico que deja una impronta en la estructura cognitiva modificable del sujeto que aprende. Esa estructura no es fija aún, en sujetos con discapacidad real, aparente o traumática

transitoria (Feuerstein, 1991). Para que surja el aprendizaje debe haber experiencia; de ella parten los instrumentos mediadores. Esta mediación se mostrará en patrones de actividad, los cuales se modificarán a sí mismos y reaccionarán ante parciales, graduables y futuras mediaciones. Bajo este modelo, la cognición es situada o contextualizada, inherente a los desarrollos cognitivos próximos y se encuentra distribuida en la colectividad cultural, lo cual implica que la inteligencia individual y colectiva transita por estados. Si bien, entonces, el conocimiento es parte y producto de la actividad de mediación, su contexto y cultura posibilitan su desarrollo y uso (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991; Feuerstein y Bohács, 2012). El docente debe proveer los instrumentos, anclas o andamiajes sobre los que se opera con técnicas y herramientas que promueven la significatividad (Vigostky, 1978), siendo sus cualidades primordiales la cooperación y la colaboración (Rainforth y otros, 1992). De esta manera, el conocimiento continúa hacia futuros desarrollos.

Los currículos virtuales para IFE comprenden las consideraciones anteriores y fueron diseñados por este equipo para expandirse en nuevos horizontes de crecimiento e inclusividad. Se les incorporó actividades abiertas hacia una expansión direccionada por intereses y motivaciones de los participantes (Engeström, 2016). Las secuencias didácticas están orientadas a la indagación o descubrimiento significativo. Se emplea andamiaje al considerar el plan de ejecución, control y revisión. Para comprender y promover el desarrollo cognitivo, se estimula el cuestionamiento mediante diferentes dimensiones, que permitirán que el aprendizaje se haga expansivo, en virtud de los nuevos patrones culturales generados, mientras que facilita el análisis social del hecho educativo (Engeström, 1987).

El análisis del sistema de mediación y sus preguntas comprenden identidad, caracterización, dificultades, motivaciones, acceso al objeto y modos de logro, también interacciones dialógicas y comunicativas, historicidad y contradicciones intrínsecas. Así, los disparadores de esta transformación educativa con TAC son plasmados al tejer, comprender y descifrar subjetividades, negociaciones, tradiciones, reglas y contradicciones (Engeström y Hakkarainen, 1987). Esta visión y su consecuente análisis permiten que un currículo sea analizado en virtud de los elementos perturbadores que incorpora, en este caso, las TAC y la integración curricular.

Durante el proceso de mediación actual, se cargan los resultados y dispositivos en una grilla que contempla o preanuncia la incorporación de transformaciones auto-generadas vislumbrando resultados en el currículo y la sustentabilidad futura como eco-sistema educativo (Engeström, 2016). Los resultados analizados explicaron provisoria y parcialmente la subjetividad y complejidad didáctica de las propuestas virtuales. Recientemente, se clarificaron patrones de actividad mediante Knotworking o trabajo en nodos (Acosta Barros, 2014) lo que permitirá comprender los elementos de conexión, coordinación, explicitación, proximidad, compromiso y seguimiento.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA BARROS, L. (2014). El desarrollo de la competencia en tratamiento de la información y competencia digital desde una didáctica de la historia en bachillerato promotora del aprendizaje colaborativo. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de: www.tdx.cat/bitstream/10803/283288/1/tesis_AcostaBarrosLuisMiguel.pdf
- BERNERS-LEE, T. (2000). *Weaving the web*. London: Harper Collins.
- CARRERAS, O. (2009). *Metodología para la evaluación de la accesibilidad Web. Evaluating Web Sites for Accessibility*. Recuperado de: <http://olgacarreras.blogspot.com/2009/06/metodologia-para-la-evaluacionde-la.html>
- CHANG, V. y GUETL, C. (2007). *E-Learning Ecosystem (ELES) - A Holistic Approach for the Development of more Effective Learning Environment for S/Medium Sized Enterprises (SMEs)*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/4253689_E-Learning_Ecosystem_ELES
- ENGESTRÖM, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning. Learning what is not yet there*. University of Helsinki: Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, Y. (2002). Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. En: *An introduction to Vygotsky (pp. 163-182)*. London: Routledge.
- ENGESTRÖM, Y. y HAKKARAINEN, T. (1987). *Learning and teaching on a scientific basis*. Århus: Aarhus Universitet, Psykologisk institut (pp. 207-228). Recuperado de: <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- FEUERSTEIN, R., KLEIN, P. y TANNENBAUM, A. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Helsinki: Freund Publishing House Ltd.
- FEUERSTEIN, R., y BOHÁCS, K. (2012). *A think-aloud and talk-aloud approach to building language: Overcoming disability, delay, and deficiency*. Berlin: Teachers College Press.
- FREDERICKSON, N. y CLINE, T. (2002). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Maidenhead: Open University Press.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica.
- GOLEMAN, D. (2011). *Leadership: Understanding Emotional Intelligence*. London: Oxford University Press.
- GÓMEZ BARRERA, Y. y BEDOYA, C. (2014). Diseño para la sustentabilidad y el desarrollo local. *Revista Grafías de la Universidad Católica de Pereira*. Colombia: UCP Recuperado de: <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/grafias/article/view/2296>

EL ROL DE LA ADSCRIPCIÓN Y SU APOORTE A LA DOCENCIA, TANTO A LA PROPIA EXPERIENCIA COMO AL EQUIPO DOCENTE EN EL QUE PARTICIPAN

Torrigiani, Isabel

isabeltorrigiani@yahoo.com.ar

Gigena, Noemí Adriana

nagigena@gmail.com

Gimenez, Jesica

jesticacarolinag@gmail.com

Universidad Nacional de Entre Ríos - Facultad de Ciencias Agropecuarias

Palabras clave: adscripción – docencia universitaria -- inglés

Resumen

En esta ponencia se exponen aspectos de un proyecto de adscripción, como una práctica de mejora educativa pues constituye la formación docente para la enseñanza en el contexto universitario de una ingeniería, en el marco de Inglés I de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, UNER. Inglés I, de acreditación obligatoria en la currícula, e Inglés II como espacio optativo, ya han tenido otras solicitudes de adscripciones voluntarias, que se han acogido con entusiasmo. El interés por acercarse a nuestra facultad ha hecho que pensemos en una estructura de adscripción partiendo de la formación docente o de la carrera de traducción con experiencia en la enseñanza o contextos profesionales relacionados. Así, en cada proyecto de adscripción siempre se valoran conocimientos previos del campo disciplinar, del marco teórico así como del enfoque y la metodología de enseñanza de la comprensión lectora; luego se establece un proyecto que plasma el interés particular de la adscripta; se hace un seguimiento de las tareas y finalmente se evalúa la experiencia.

Aquí se relata la adscripción a Inglés I, de una profesional traductora que cursa el profesorado universitario. Las adscripciones se constituyen en una oportunidad de ampliar la formación práctica, “pensar la adscripción como algo que transcurre en un espacio de transición supone entenderla como un rol que se constituye como lugar intermedio, que permite un aprendizaje acompañado y libre de riesgos, facilitando la inserción en el mundo profesional” (Solberg, 2010:6). La situación planteada fue respecto de la formación docente para profesionales, que no le brindaba herramientas ni conceptuales ni prácticas específicas de enseñanza de lenguas, para poder afrontar un curso universitario. Entendemos que se parte del supuesto de que tienen ya, quienes cursan esos profesados, una formación en la didáctica especial, que, como no es real, dificulta totalmente la inserción en una metodología de trabajo particular, sin el previo contexto de los básicos de enseñanza de una lengua, ni como mencionamos antes, la experiencia empírica. Así fue que consideramos fundamental

realizar una reflexión o meta cognición con la adscripta sobre los propios procesos de aprender y enseñar que hicieran posible hacer explícitas necesidades y recursos para poder acercarnos luego desde lo conceptual y llegar al marco teórico de nuestras prácticas, en palabras de Camilloni “la construcción de su significado para el estudiante es el proceso reflexivo, el que no puede ser hecho sino por el propio sujeto (2010:15).”

En el transcurso de los dieciocho meses la adscripta pudo así ir construyendo su bagaje de conocimientos mediante las participaciones en las clases y lo que implica el trabajo dentro como fuera del aula, i.e. la consulta, la colaboración en la corrección de prácticos y parciales, según parámetros de evaluación formativa y sumativa. En una segunda etapa, enriqueció y completó un glosario ya existente, lo cual le permitió hacerse de un banco de terminología descriptiva y explicativa y finalmente diseñó una autoevaluación mediante la aplicación de Google Drive donde surge la visión global de lo aprehendido en cuanto a metodología de trabajo, contenidos y momentos, así como el tipo de evaluación. Todo esto demostró que ya podía contar con su propio pensamiento didáctico que según Díaz Barriga & Hernández “es un elemento insoslayable cuando se aborda un proceso de formación docente (2002:11).

A modo de conclusión, reflejamos sus palabras de que la adscripción le resultó indispensable en su formación docente, puesto que representó una primera experiencia dentro del aula. En su percepción, la práctica, la vida en el microcosmos del aula, la interacción con los alumnos, las docentes y la institución, trascendió a la teoría misma, permitiéndole nuevas experiencias y consolidarse, mostrando en concordancia con Solberg (2010), a la adscripción como pasaje que permite crecimiento profesional. Desde la mirada del equipo de cátedra, advertimos que en nosotras también se produjo una movilización generada a partir de repensar nuestras propias prácticas docentes para poder acercarle el porqué de nuestras acciones y los principios que las sustentan.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2010). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. Recuperado de:
http://web10.unl.edu.ar:8080/colecciones/bitstream/handle/11185/7962/extension_interior_pag_11_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill
- Solberg, V. y otros (2010). En el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación “El adscripto ¿Quién? Conceptualizaciones de un rol poco abordado”. Recuperado de:
bdrapes.unsl.edu.ar/download.php?id=992

CONTENIDOS Y ENFOQUES DEL INGLÉS PARA LAS CARRERAS DE INGENIERÍAS: PROBLEMAS, CONTEXTOS Y PROPUESTAS

Aguilar, Paula

aguipau9@gmail.com

Caballero, Mirta Elena

misolugu@gmail.com

Piter, Patricia

patriciapitercdelu@gmail.com

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Concepción del Uruguay

Palabras clave: enfoques metodológicos – recursos didácticos – inglés con fines específicos

Resumen

Desde hace ya más de 10 años el área de inglés de la FRCU trabaja con un enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching, CLT) atento a los requerimientos tanto académicos como profesionales de la comunidad universitaria actual. Es decir, la decisión de no volver a focalizar la enseñanza del inglés en la lectura comprensiva responde a la importancia de la lengua extranjera para programas de intercambio que, bajo diversas modalidades, permiten a docentes y estudiantes realizar cursos, participar en proyectos de investigación o realizar pasantías laborales en una empresa o institución de otro país. Considerando lo anterior, este último año nos propusimos revisar contenidos y renovar la planificación de cátedra. Uno de los aspectos que involucran este proceso es la elaboración de un material auténtico que responda a las necesidades y expectativas de los estudiantes y sea relevante para el perfil del egresado. El mercado editorial ofrece una gran variedad de opciones para la enseñanza del inglés con fines específicos. Si bien los textos disponibles constituyen propuestas interesantes, no siempre resultan significativos para el perfil de estudiante de nuestra regional. Entonces esta problemática nos interpela a repensar el material y las estrategias didácticas utilizadas teniendo en cuenta los intereses y expectativas de los estudiantes, las necesidades de los docentes y el perfil del graduado.

En esta oportunidad, nos interesa compartir nuestras experiencias y reflexiones a partir de los resultados de encuestas realizadas a estudiantes y docentes de la regional Concepción del Uruguay. Las mismas pretendieron identificar una serie de aspectos que nos permitieran trabajar en las modificaciones pertinentes. Focalizamos fortalezas y debilidades de la materia en relación con: contenidos temáticos, recursos y propuestas didácticas, articulación con otras materias disciplinares, potencial uso del inglés en el corto plazo (becas, pasantías), entre otros. Consideramos importante incluir la voz de docentes en tanto nos permite proyectarnos en la futura inserción

profesional del egresado, en cuestiones tales como el uso y los requisitos del inglés en experiencias laborales.

A través de un estudio exploratorio y descriptivo planteamos la importancia de problematizar nuestra práctica para construir una mejora educativa en relación con el contexto institucional donde nos desempeñamos y desde los aportes de ciertos enfoques metodológicos. En las últimas décadas el CLT ha incorporado otros abordajes que lo renuevan (Richards 2006) y que resultan interesantes como punto de partida para reflexionar sobre el inglés en nuestra regional. George Jacobs y Thomas Farrell (2001) proponen la integración curricular para que la lengua extranjera o segunda no quede aislada de otras materias (proyectos inter-curriculares). Desde el CLIL-AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera-content and language integrated learning) (Cummins 2011; Dalton-Puffer 2008; Dafouz y Guerrini 2009) se pueden pensar actividades significativas para involucrar al estudiante. También, es importante considerar desde una perspectiva crítica el material educativo que usualmente utilizamos para acercarlo a los diferentes intereses de los estudiantes (Canagarajah 2003). Asimismo, D. Nunan (1988 y 1989), M. Long (1985 y 1994), S. Estaire y J. Zanón (1990, 1993, 1994) destacan la importancia del enfoque Task-based Language Teaching dentro de las propuestas didácticas-metodológicas a fin de desarrollar un currículum que integre tareas con los contenidos institucionales ya existentes.

Entonces, nos preguntamos ¿qué distancia existe entre lo que el docente planifica y lo que el estudiante espera? ¿Es significativo pensarlo dentro del enfoque del ESP (English for Specific purposes), EAP (English for Academic Purposes) y el aprendizaje basado en el texto? ¿Es posible la transversalidad del inglés con las demás cátedras?

Referencias bibliográficas

- Canagarajah, S. (2003): *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford:Oxford University Press.
- Cummins, J. (2011): *Bilingual and Immersion Programs*. In M. H. Long, & C. J. Doughty, *The Handbook of Language Teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Dafouz , E., & Guerrini, M. C. (2009): *CLIL across educational levels*. Richmond Publishing.
- Dalton – Puffer, C. (2008): "Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe". In W. Delanoy, & L. Volkman, *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winteer.
- Etaire, S. (En prensa): "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria". En Zanon, I. (ed.), en prensa.
- Etaire, S. & J. Zanón. (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas para la enseñanza de una segunda lengua". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8.

- Estaire, S. & J. Zanón. (1994): *Planning Classwork: A Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann
- Jacobs, G y T. Farrell (2001): "Paradigm Shift: understanding and implementing change in second language education". *TESL-EJ*, 5(1) <http://teslej.org/ej17/a1.html> recuperado el 6 de julio de 2018.
- Long, M. (1985): "The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching"; en K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- Long, M.H. (1994): *Task-Based Language Teaching*. Oxford: Basil Blackwell.
- Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Richards, J. C. (2006): *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press

LECTURA ESTRATÉGICA EN INGLÉS Y REFORMULACIÓN CONCEPTUAL EN ESPAÑOL DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN ALUMNOS DE INGENIERÍA

Delmas, Ana

amdelmas@gmail.com

Almandoz, Patricia Noemí

patriciaalmandoz@hotmail.com

Barochiner, Erika

ebarochiner@gmail.com

Ferreri, Eva

ferrerieva@gmail.com

Garcén, Marta

mgarcen@frba.utn.edu.ar

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Buenos Aires

Palabras clave: lectura estratégica - artículos científicos - reformulación comprensiva

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar el diseño de un proyecto de investigación que se llevará a cabo en la UTN FRBA durante el período 2019-2020 y que se focaliza en la lectura estratégica de textos académicos en inglés y la reformulación conceptual de secciones de dichos textos en español.

Estudios previos en el área de la comprensión lectora realizados por nuestro equipo de investigación en esta misma facultad mostraron las dificultades de nuestros alumnos de Inglés Técnico I para reformular comprensivamente diferentes secciones de un texto científico en español, es decir para vincular la comprensión lectora con la reformulación escrita. A su vez, hemos observado esta misma problemática en los alumnos de nuestros cursos. Este resultado está en sintonía con otras publicaciones de nuestro país y otros países latinoamericanos, que han estudiado la articulación entre la lectura y la escritura de textos científicos; es importante puntualizar que las dificultades en la producción escrita reflejan problemas en la comprensión textual que han sido analizadas por diversos autores (Parodi Sweis, 1999; Arnoux, et al. 2001; Piacente y Tittarelli, 2006; Estienne y Carlino, 2004; Vázquez y Miras, 2004; Álvarez, G. y Taboada, M. B., 2016, y otros).

En nuestro caso, la articulación lectura y escritura tiene una relevancia central porque en todas las instancias de evaluación propuestas por las cuatro cátedras de Inglés Técnico I y II la escritura funciona como parámetro de la comprensión lectora. Además, asumiendo que la lectura y escritura de textos académicos/científicos están

directamente relacionadas con el desempeño de los estudiantes en sus estudios universitarios y que ambas son, en consecuencia, parte fundamental de su alfabetización académica, consideramos necesario conocer las competencias de nuestros alumnos tanto para seleccionar autónomamente secciones relevantes de un texto científico en inglés como para reformular la información presente en esas secciones. En consecuencia, nuestro proyecto de investigación tiene como objetivo analizar las habilidades de nuestros estudiantes de Inglés Técnico II para reformular en español secciones relevantes de un texto científico en inglés. La definición de reformulación está tomada de Fuchs (1994) e implica que es una actividad mediante la cual el sujeto enunciador restaura el contenido de un texto bajo la forma de un segundo texto. Según esta definición, la reformulación escrita implica elecciones adecuadas del sujeto reformulador con respecto a la sintaxis, al léxico y a la comprensión del texto y del contexto. Esta reformulación mostrará la síntesis conceptual que refleja selección, jerarquización de información y relaciones entre conceptos prioritarios en el texto (González et al., 2011). En este sentido, también nos interesa indagar las capacidades de nuestros estudiantes para detectar y seleccionar aquellas oraciones y secciones del texto que contienen información relevante. Es decir, como segundo objetivo, analizaremos su capacidad para realizar una lectura estratégica que les permita discriminar ideas principales y secundarias. Los grupos participantes del estudio estarán compuestos por alumnos de Inglés Técnico II de la mayoría de las carreras que se dictan en esta facultad. Estos resolverán diferentes tareas relacionadas con la selección de información relevante de un texto científico en inglés y su reformulación en español. Se realizará un análisis cualitativo de las tareas de reformulación comprensiva, y cuantitativo y cualitativo de la selección de la información relevante del texto.

Los resultados obtenidos en estos estudios nos permitirán diseñar secuencias didácticas adecuadas para la sistematización de estrategias para el desarrollo de estas habilidades y además colaborar con otras cátedras donde se presenten las mismas problemáticas. Por otro lado, la necesidad de un diagnóstico en torno al desempeño de los estudiantes de ingeniería en este tipo de habilidades, que no son las que habitualmente se desarrollan en sus carreras, es de gran importancia ya que estas habilidades constituyen un eslabón hacia una educación que no solo se focalice en aspectos exclusivamente ingenieriles sino también en otros que fortalezcan y desarrollen en los estudiantes un pensamiento integral, creativo y crítico.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. & Taboada, M. (2016). Propuestas Didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Guillermo de Ockham*, 14(2), 83-91. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105346890009.pdf>
- Arnoux, E, Nogueira, S & Silvestri A. (2001). La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo. En: M.C. Martínez (comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Universidad del Valle.

- Estienne, V. & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, Vol. 4 N° 3, 9-17, Universidad de Antioquia, Disponible también en: <http://virologia.udea.edu.co/unipluriversidad/vol4-1/vol4-3-2.htm> y replicado en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1062.pdf> Trabajo presentado previamente en el 7° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 7-9 de mayo de 2004. Disponible en Internet en: http://www.el-libro.com.ar/archivo_documental/PDFs/6-004-Estienne_etAl.pdf
- Fuchs, C. (1994). Paraphrase et énonciation, OPHRYS, Paris. Cap. I. Cátedra: Lingüística Interdisciplinaria, FFyL, UBA. Traducción: Florencia Magnanego (adscripta)
- González, M., Insirillo, P., & Otero, A. (2011). "Dificultades en la reformulación en lengua materna de textos expositivos/explicativos y argumentativos académicos en inglés", XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior "Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones", San Luis 19 - 21 de octubre de 2011. ISBN 978- 987- 1595- 99 - 0, pp 265-271
- Parodi Sweis, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Tittarelli, A. M. & Piacente, I. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual (En línea). *Orientación y Sociedad*, 6: 99-126. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.715/pr.715.pdf
- Vázquez, A., & Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. *Reunión Mente y Cultura: Cambios Representacionales en el Aprendizaje. Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Bariloche*, 11, 12.

AUTOGESTIÓN, APRENDIZAJE COMBINADO Y COLABORATIVO: HERRAMIENTAS CLAVES EN EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Lozano, Ivanna M.

ivannalozano@gmail.com

UNL - Facultad de Ingeniería Química

Redonder, Nidia S.

nidia.redonder@gmail.com

UTN - Facultad Regional Santa Fe

Palabras clave: producción escrita - entorno virtual - aprendizaje colaborativo - estrategias

Resumen

El aprendizaje del inglés en los últimos tiempos se ha convertido en una necesidad formativa primordial, por lo que todos los niveles educativos, incluido el universitario, han abordado su enseñanza. No son pocas las dificultades que se encuentran para alcanzar los objetivos planteados cuando el enfoque adoptado implica el desarrollo y adquisición de la competencia comunicativa en un escenario marcado por grupos numerosos, reducida carga horaria y estudiantes con características particulares como son los de las carreras de ingeniería. Esta situación, a su vez, deriva en una especie de puja entre las cuatro habilidades involucradas, priorizándose generalmente unas sobre otras y, entre las cuales, la escritura suele ser la perdedora.

Ante esto, docentes de las cátedras de Inglés de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral y de la Facultad Regional Santa Fe de la Universidad Tecnológica Nacional se han propuesto indagar en esta cuestión, siendo el objetivo de este trabajo reflexionar sobre las dificultades en el desarrollo de la expresión escrita y proponer estrategias para su superación. Cabe aclarar que en FIQ-UNL se aborda inglés con fines generales y en UTN-FRS, inglés con fines específicos, y el cursado de inglés II es cuatrimestral en ambos casos. En este segundo nivel los estudiantes deben, entre otras tareas, escribir un perfil personal para una página web; un email acompañado de un CV básico solicitando un puesto de trabajo o inscripción a un curso en el extranjero, o un blog/diario personal contando la experiencia de los primeros años en la universidad. Es así que, en ambas facultades se trata de optimizar el tiempo y los recursos a partir del uso de las herramientas disponibles en el entorno virtual, al mismo tiempo que promover el aprendizaje auto gestionado en el que el alumno pasa a ser el actor y protagonista de su aprendizaje. La autogestión implica una buena planificación del tiempo de estudio, trabajo colaborativo y búsqueda de ayuda, es decir, comprender la necesidad de aprender con sus compañeros de manera cooperativa como estrategia.

En relación a las dificultades en el desarrollo de la escritura, además de falta de motivación, muchas veces ante la ausencia de un objetivo lo suficientemente claro, encontramos escaso vocabulario, problemas en la gramática y sintaxis, acotado uso de tiempos verbales, falta de organización en la escritura, tendencia a la traducción literal desde el español, mal uso o abuso de traductores online, entre otras. Atendiendo a esta situación, en este trabajo se proponen actividades en la plataforma Moodle de cada institución, la cual se convierte así en un espacio de trabajo colaborativo, un espacio de interactividad alumnos-docentes y alumnos-alumnos donde se plantean foros y se establecen comunicaciones grupales.

Lo anterior constituye una importante estrategia pedagógica que permitiría obtener grandes resultados, dado que los estudiantes logran un mejor aprendizaje cuando tienen que explicar, justificar o argumentar sus ideas a otros. En este sentido, se proponen actividades como la corrección colaborativa de un texto con errores o la producción conjunta de textos sobre la base de un tema presentado por el docente, lo cual supone intercambio y discusión en un foro abierto a tal fin.

Por otro lado, en las clases presenciales se procura la enseñanza de estrategias meta cognitivas, las cuales brindan diversos recursos que sirven al alumno para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su propio aprendizaje. De este modo el docente, a través de preguntas disparadoras, guía al alumno con el fin de identificar la finalidad de un ejercicio o tarea, enriquecer el vocabulario e inferir reglas y estructuras gramaticales mediante la lectura de textos modelos; y promueve, además, la evaluación entre pares de una actividad ya realizada.

Como conclusión podemos decir que, si bien la propuesta intenta superar las dificultades a través del uso conjunto de estrategias tanto en la clase presencial como en el entorno virtual, se trata de un proceso complejo que requiere de reflexión y evaluación constante para cubrir las expectativas deseadas.

Referencias bibliográficas

Adas, D. y Bakir, A. (2013): Writing Difficulties and New Solutions: Blended Learning as an Approach to Improve Writing Abilities. *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 3 (Nº 9).

Consejo de Europa (2001 [2002]): Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Martínez Salido, B. (2007): ¿Qué significa aprender a través de la acción? Editorial SGEL. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/210569868/Aprender-a-Traves-de-La-Accion>

Richards, J. y Lockhart, C. (1998). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. (Trad. Juan José Zaro). Madrid, España. Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1994).

Siemens, G. (2004): Connectivism, a learning theory for the digital age. Uploaded under standard Creative Commons 2.5.

- Bartolomé Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en Educación Superior. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol. 11 (Nº1). Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/955/874>
- Breppe, A. M. y Fernández, M. Autogestión del aprendizaje y pensamiento crítico en la clase de lengua extranjera. Aportes científicos desde humanidades 11 tomo II. Recuperado de: [https://www.editorial.unca.edu.ar/aportes%2012/pbreppe%20fernandez](https://www.editorial.unca.edu.ar/aportes%202012/pbreppe%20fernandez)
- Muñoz Álvarez, D. La autogestión, una competencia para el aprendizaje. Recuperado de: <https://www.inacap.cl/tportalvp/cedem/autogestion-una-competencia-para-el-prendizaje>
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/default.htm

LA ESCRITURA DE ABSTRACTS COMO PARÁMETRO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN INGLÉS TÉCNICO II

Alberti, María Laura
malberti@frba.utn.edu.ar

Fernández, Victoria
victoriacfernandez@gmail.com

Delmas, Ana María
amdeltas@gmail.com

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Buenos Aires

Palabras clave: inglés -- comprensión lectora -- escritura académica -- abstracts

Resumen

Debido a las dificultades que experimentan los estudiantes universitarios para comprender y producir textos académicos, diferentes autores han propuesto el desarrollo de la alfabetización académico científica como una alternativa posible para superarlas (Pereira, 2006; Carlino, 2003; Marín, 2006). Para este enfoque, tal alfabetización implica el desarrollo de programas de lectura y escritura de textos académicos para ayudar a los estudiantes a transitar su vida universitaria. Además, visualiza al ámbito universitario como un espacio único para el desarrollo de esta alfabetización debido a que es poco factible que los estudiantes adquieran estas habilidades en otros contextos.

En la UTN BA, tanto las tareas de lectura como las de escritura son fundamentales para el dictado de Inglés Técnico II, no obstante, las guías que acompañan a los textos académicos en inglés con los que trabajamos habitualmente se centran fundamentalmente en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. En consecuencia, la sistematización de la escritura, habilidad que da cuenta de la comprensión lectora de nuestros estudiantes, juega un rol secundario. Por esta razón, este trabajo propone dar respuesta a esta problemática centrándose en la escritura de abstracts mediante el diseño de una secuencia didáctica para su sistematización. Tomando la teoría transaccional de Rosenblatt (1996), que postula que el proceso de redacción por parte del lector profundiza la comprensión de un texto, decidimos concentrarnos en la escritura de este subgénero ya que es una práctica auténtica propia del ámbito académico y además, en su interrelación con la lectura, da cuenta de la comprensión de las secciones e ideas más importantes de un texto científico y al mismo tiempo ayuda al alumno lector y escritor a prestar atención a la dicción, sintáctica y convenciones propias del género académico, que le servirán para ir apropiándose de nuevas formas de construir conocimiento.

La secuencia didáctica que diseñamos para la sistematización de la escritura de un abstract contiene cuatro etapas y cada una está relacionada con la lectura de cuatro textos académicos completos. En primer lugar, se trabajará con la comprensión del texto en su totalidad siguiendo las instancias de pre-lectura, lectura y post lectura. El trabajo con la escritura del abstract se desarrollará durante la post-lectura. El primer momento de la secuencia consistirá en el análisis de un abstract para reconocer sus partes y en la escritura de cuatro palabras clave que den cuenta de su contenido. En el segundo momento, los alumnos deberán completar el abstract con dos oraciones que contengan información adecuada y reflejen su comprensión de secciones relevantes del texto. En el tercer momento, se proveerá a los estudiantes de un abstract manipulado que contiene errores de contenido. El mismo deberá ser corregido y escrito nuevamente. Finalmente, los alumnos deberán escribir el abstract completo de un artículo de investigación. Toda esta secuencia llevará alrededor de ocho clases.

Todos los textos que son parte de la secuencia didáctica mencionada son artículos completos de investigación en inglés de alrededor de 300 líneas publicados en diferentes revistas digitales especializadas y tratan temas relacionados con diferentes ingenierías. Tanto los textos como las guías de lectura que han sido confeccionadas por docentes de las dos cátedras de Inglés Técnico se trabajarán en todas las comisiones durante el segundo cuatrimestre de 2018. No obstante, el trabajo con la escritura de abstracts será puesta en práctica en solo dos comisiones con la finalidad de perfeccionarla si fuera necesario.

La evaluación será procesual, cada actividad será evaluada, en primer lugar, en forma colectiva y luego individualmente. Consideramos que, de esta manera, el feedback de la docente será continuo. Cuando los estudiantes hagan sus entregas, ésta corregirá los trabajos clase a clase. En el caso del último trabajo, que implica la escritura de un abstract, se les entregará a los estudiantes una tabla con descriptores que se tendrán en cuenta para la evaluación final. Primero, los alumnos autoevaluarán sus trabajos analizando cada descriptor y realizarán las correcciones necesarias para posteriormente, entregar su trabajo a la docente.

Referencias bibliográficas:

Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. *Educere*, 6(20), 409-420.

Marin, M. (2006). *Alfabetización académica temprana*. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, 27(4), 30.

Pereira, C. (2006). *La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología*. En trabajo presentado en Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... Argentina, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil.

Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Proyecto Editorial Lectura y Vida (pp. 13-70).

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA: DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO

Bertazzi, Graciela

bertagra@gmail.com

Mallo, Adriana

adriana.mallo@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias

Laplagne, María Cristina

ma.cris.lap@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan - Facultad de Ingeniería

Palabras clave: inglés técnico – competencias – ingeniería – estándares – CONFEDI

Resumen

Teniendo en cuenta “la necesidad de conferir a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común”, expresado en la declaración de Bolonia de 1999 en Pérez-Llantada, Quevedo y Ebro (2006. p. 22), el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) trabaja, en forma permanente, con el objetivo de mejorar la enseñanza en las Unidades Académicas de Ingeniería. En la nota al Ministerio de Educación del 6 de junio que acompaña al documento con la propuesta de nuevos estándares de acreditación de carrera, CONFEDI expresa: “se requiere un modelo de formación de ingenieros que responda a las necesidades de desarrollo sostenible del país en las próximas décadas”. Junto con los estándares, que se corresponden con las nuevas actividades reservadas (establecidas en Res. CE N° 1131/2016) se establecen las competencias a desarrollar. El documento, consensado por más de 100 Facultades de Ingeniería de todo el país, incorpora un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y orientado al desarrollo de competencias, que deberán seguir las facultades de ingeniería del país. Se establecen competencias de ingreso y egreso.

En esta presentación, sólo se considerarán las de egreso. Y, dentro de éstas, las que se pueden desarrollar en la asignatura Inglés Técnico, algunas de las cuales son indispensables para graduarse, desarrollarse con éxito en el mundo laboral y para aprender a lo largo de toda la vida. Estas competencias se desarrollan a través de estrategias y modelos pedagógicos que, además, favorecerían la retención del estudiante, por ser generadores de aprendizajes significativos.

CONFEDI adopta la clasificación de competencias del Proyecto Tuning 2003. Se clasifican como: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las primeras suponen

habilidades manuales y competencias cognitivas que permiten el desempeño profesional, es decir, destrezas para idear acciones y expresarlas en el contexto académico y laboral. En relación a estas competencias, en nuestras prácticas, se desarrollan las siguientes: *Gestión del tiempo, Resolución de Problemas, Toma de Decisiones, Orientación al Aprendizaje, Uso de las TIC, Comunicación Verbal, Comunicación Oral y Escrita y Comunicación en Lengua Extranjera*. Dentro de las formas de pensamiento, se fomenta el desarrollo del *pensamiento analítico, sistémico, crítico, lógico y analógico*.

Las competencias interpersonales se refieren a la capacidad de expresar sentimientos y emociones del modo más adecuado, aceptar la opinión de los demás, interactuar y colaborar con otros. Favorecen la interacción y la cooperación social. Para desarrollarlas, en nuestra asignatura, se realizan prácticas orientadas a generar, en el estudiante, *la Automotivación, el Trabajo en Equipo y la Comunicación interpersonal*.

Por último, las competencias sistémicas hacen referencia a la posibilidad de integrar las partes de un todo. Implican poseer habilidad para planificar e introducir cambios en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos. Requieren haber adquirido, previamente, las competencias instrumentales e interpersonales. En relación a las competencias sistémicas, se trata de generar actividades tendientes a desarrollar la *Gestión por Objetivos, la Orientación a la Calidad y la Orientación al Logro*.

El objetivo de este trabajo es analizar y describir la metodología utilizada para desarrollar estas competencias en la enseñanza de Inglés Técnico en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis.

Resumiendo, las prácticas que se llevan a cabo desde la asignatura Inglés están enmarcadas en las competencias establecidas por el Consejo de Decanos, particularmente las que son relevantes o pertinentes para la enseñanza de Inglés y que se consideran más útiles para los estudiantes. Sin embargo, aún queda mucho por mejorar y se pueden incluir más prácticas innovadoras que favorezcan el desarrollo de mayor cantidad de competencias.

Referencias bibliográficas

Bhatia, V. (2002). Applied Genre Analysis: A Multi-perspective Model. *Ibérica* n° 4, pp: 3-19.

de la Cruz Tomé, M. A. (2005). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia*. ICE, Universidad de Zaragoza.

Fallows, S. & Steven, C. (2000). Integrating key skills in higher education; employability, transferable skills and learning for life. Londres: Kagan Page.

Foster, P. & Skehan, P. (1996). The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. *Studies in Second Language Acquisition* n° 18/3, pp: 299-324.

- Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. (trad. Gloria Vitale). Paidós: Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2003). La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Madrid.
- Pérez-Llantada, M. C. (2006). Learning to Speak, Speaking to Learn: Research Perspectives on Learner Autonomy through Collaborative Work in ELT. En S. Borg (ed.) Language Teacher Research in Europe. TESOL Publications. London.
- Scharle, A. & Szabó, A. (2000). Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility. Cambridge University Press. Cambridge.
- Skehan, P. (1996). "A Framework for the Implementation of Task-based Instruction" Applied Linguistics nº 17, pp.: 38-62.
- Slavin, R. E. (1999). Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica. (trad. Miguel Wald). Aique: Buenos Aires.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO y UNIVERSIDAD DE GRONINGEN (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto: Bilbao.
- Zabalza, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea: Madrid.

CONVERSATIONAL ENGLISH AT THE FCFM: A RESPONSE TO OUR STUDENTS' CALL

Mai, María Pilar

mapimai@u.uchile.cl

Santander, Carolina

carolsantander@gmail.com

Romero, Ámbar

ambar.romero@u.uchile.cl

Universidad de Chile

Key words: key competences -- foreign language -- innovation -- collaborative learning -- critical thinking -- flipped classroom

Summary

The FCFM Conversational English course is an answer to our students' request to expand their linguistic competences beyond the compulsory English program. The Language Area welcomed their request devising a course which aims, not only at expanding their competences in English, but most importantly at promoting four out of the eight key competences proposed by the University of Chile. These four competences attempt to form students with a strong ethical and civic commitment, critical and self-critical skills, respect for diversity and multiculturalism, and sufficient communicative skills to interact effectively in a foreign language. The already mentioned objectives have been materialized in the following learning outcomes: critical analysis of texts and topics related to the students' academic and professional field; development of a wide range of oral presentation formats; awareness concerning the importance of the non-verbal aspects of communication; collaborative work and critical thinking.

A theoretical background along with a methodological/ didactic foci were established for the course design. Based on the theory of *Task-based learning* (Nunan, 2004), the course aims at having students perform goal-oriented activities which demand the use of both the grammar and the lexicon of English to be adopted as a lingua franca. Secondly, the development of critical thinking skills has been emphasized, since it is essential for students to develop their problem solving competences. (Simpson and Courtney, 2002). In terms of didactics, the use of technologies was explored following a *flipped learning model* (Bergmann and Sams, 2012) through the analysis of videos and TED talks.

This initiative stands as an attempt to consider the students' opinions formally, granting them with an opportunity to embrace their voice. Classes have been built upon the objective of developing collaborative learning by means of varied activities based on group work. Furthermore, formal instances of critical thinking have been

promoted by the use of TED talks and podcasts. In relation to assessment design, every activity has been structured with the purpose of making students consider English as a powerful tool to develop innovations and raising their awareness of their own learning process by means of peer and self -assessment.

As part of the didactic strategies, we can draw special attention to the workshops on oral presentations and academic poster making as well as on the formative and collaborative assessment sessions carried out by means of short presentations. Additionally, out-of-class sessions have been implemented, such as “Picnics in English”, “Conversational coffees” and “Interactions with native speakers in informal settings”, all of which have aimed to raise motivation and socialization levels, not only between the teacher and their students, but also among the students themselves. Technologies have also had a positive impact within the group. Following a *flipped learning* model and creating a *WhatsApp* class community has enabled students to not only communicate in the foreign language, but also to strengthen their interaction and cooperation in a ludic and effective manner.

Positive results have been identified in relation to both, the achievement of the learning outcomes and the students’ perception regarding the implementation of this teaching-learning experience. By assessing students’ speaking performance, both formally and informally, it has been observed that although the grammatical, phonological, and lexical elements have been enhanced significantly, the areas which have improved the most are the ones related to the non-verbal aspects of communication. Strong emphasis has thus been placed on the use of audience engagement strategies, expressions to show agreement and disagreement, oral presentation markers, and the effective use of eye-contact, fluency and body language.

By means of a survey, students expressed their satisfaction towards the strategies used in class, types of assessment, and the significance of the course for their careers. Furthermore, they have conceived the class as an open space for collaborative work and for developing their communicative and critical thinking skills.

References

- Bergmann, J. & A. Sams (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class everyday*. USA International Society for Technology in Education.
- Elaine Simpson, R. & Mary Courtney, R. (2002). Critical thinking in nursing education. Literature review. *International journal of nursing practice*, 8(2), 89-98.
- Facione, P. A. (1998). Critical thinking: What it is and why it counts.[online] Retrieved 22nd May, 2018 from https://www.nyack.edu/files/CT_What_Why_2013.pdf
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Universidad de Chile. (2018). *Modelo educativo de la Universidad de Chile*. Departamento de pregrado. Vicerrectoría de Asuntos Académicos Universidad de Chile. [on line] Retrieved 16th April, 2018 from <<http://libros.uchile.cl/717>>

EXPLORACIÓN DE ESTRATEGIAS EN UNA INTERACCIÓN DIALÓGICA DE INGLÉS CON FINES ACADÉMICOS

Murúa, Edith del Valle Javiera
[muruajaviera@hotmail.com](mailto:muuajaviera@hotmail.com)

Acuña, Eugenia Beatriz
eugebac@hotmail.com.ar

Acevedo, Marcela Alejandra
marcela.acevedo@hotmail.com

Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) - Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FACEN)

Palabras clave: interacción dialógica -- EAP -- think aloud -- estrategias de aprendizaje

Resumen

La interacción dialógica es definida por Norma Desinano (1996) como una relación cara a cara entre sujetos que negocian en función de sus intereses personales o grupales, los cuales pueden ser comunes u opuestos. Esta interacción requiere que cada uno de los que participan ejerza cierta influencia sobre los demás; y es dialógica en la medida en que lo que “se construye” resulta de un accionar concertado por todos los participantes, incluso aquellos que no participan activamente. Se debe tener en cuenta que no todos los intervinientes cuentan con las mismas posibilidades en la construcción del discurso y sus grados de participación pueden diferir debido a razones cognitivas, afectivo-emotivas, de interés, entre otras.

Este trabajo propone estudiar las interacciones dialógicas que se producen en las actividades grupales de los cursos de inglés con Fines Académicos (EAP) para indagar sobre el funcionamiento de la lengua oral y los procesos mentales que los participantes llevan a cabo en el proceso de lecto comprensión. La lectura se define como un proceso activo en el cual el lector realiza predicciones sobre el material que aborda y luego selecciona las claves que considera necesarias para confirmar o rechazar sus anticipaciones. En este proceso, el lector hace uso del conocimiento lingüístico (léxico, discurso, sintaxis) y del mundo real, además de coordinar habilidades y estrategias para alcanzar una lectura exitosa. O'Malley y Chamot (1993) afirman que estas estrategias influyen en el estado emocional y afectivo del estudiante y/o en la forma en que éste selecciona, adquiere, organiza e integra el nuevo conocimiento. Estas estrategias pueden incluir: concentrarse en aspectos seleccionados de nueva información, analizar y monitorear la información durante la adquisición, organizar o elaborar la nueva información durante el proceso de

decodificación y evaluar el aprendizaje cuando se completa el proceso. Por lo tanto, independientemente de su naturaleza afectiva o conceptual, las estrategias pueden influenciar el aprendizaje tanto de tareas simples como sería el aprendizaje de vocabulario de una lista o de tareas más complejas como la lectura comprensiva. Los autores antes mencionados, distinguen tres clases de estrategias: meta cognitivas, cognitivas y socio-afectivas.

En el marco del proyecto “Interpretación de textos científicos en una lengua extranjera: estrategias para el desarrollo léxico en alumnos de Inglés con Fines Específicos en la educación superior”, este trabajo tiene como objetivo identificar en una interacción dialógica, las estrategias que utilizan los estudiantes de EAP mientras resuelven actividades de léxico y comprensión lectora. Participan de este estudio 15 alumnos de entre 19 y 24 años, de 2do año de la carrera Tecnicatura en Informática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca. Los estudiantes- en la última etapa del cursado de la asignatura Inglés Técnico- trabajan en grupos de a tres durante cinco encuentros consecutivos; y a partir de un texto, resuelven diferentes actividades diseñadas para estimular el aprendizaje léxico y la lectura comprensiva.

Para indagar las estrategias que utilizan los participantes, se aplica la técnica “think aloud” que permite recolectar aquellos procesos no observables tal como hacer inferencias o activar el conocimiento previo (Olson, Duffy y Mack, 1984). Los sujetos deben expresar en voz alta todo lo que tienen en mente mientras resuelven las actividades y con un dispositivo se registran sus intervenciones; de esta manera se espera obtener una visión más directa de los procesos mentales de los lectores (Rankin, 1988). Luego se realizan las transcripciones de los cinco grupos, se seleccionan dos de ellas en forma aleatoria y se procede al análisis correspondiente para identificar las principales estrategias utilizadas durante el experimento propuestas por O’Malley y Chamot.

Los resultados del análisis indican que durante el proceso de resolución, los participantes utilizan tanto estrategias meta cognitivas, como cognitivas y socio afectivas. Este estudio permite además, conocer la forma en que se puede analizar pragmáticamente una interacción dialógica y la manera en que los sujetos construyen el significado interactuando en un contexto social.

Referencias bibliográficas

- Desinano, N. y otros (1996). *Estudios sobre interacción dialógica*. Argentina, Rosario: Homo Sapiens.
- Katalin E. (2000). “Please, keep talking: The think aloud” method in second language reading research. *Novelty*, Volume 7, Number 3, <http://deal.elte.hu/pages/novelty/htm2/vol73/elekes.htm>, 31/08/18, 18 hs.
- Olson G., Duffy S. y Mack R. (1984) en Katalin.
- O’Malley, M. y A. Chamot (1993). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, USA.
- Rankin J. M. (1988) en Katalin.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INCLUSIVAS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS UNIVERSITARIO PARA ESTUDIANTES CON ASPERGER

Ruiz, Rocío Valeria
rvale.ruiz@gmail.com

Muñoz, Andrea Magalí
andreatessi@hotmail.com

Almonací, Romina Laura
rominaalmonaci@hotmail.com

Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional San Rafael

Palabras clave: Síndrome de Asperger -- estrategias metodológicas – inglés -- universidad-- inclusión

Resumen

El mundo universitario es muy demandante en términos de exigencias académicas y supone un cambio rotundo en la vida del estudiante. A su vez, cada estudiante, es una realidad única que percibe y asimila las circunstancias que lo rodean de manera diferente. Por ejemplo: situaciones y tareas que algunas personas resuelven sin dificultad, para otras requieren un mayor esfuerzo. El paso por la facultad es una etapa de muchos requerimientos y, aún para alumnos que tienen un rendimiento académico promedio, puede generar gran estrés.

Dentro de la diversidad de alumnos que cursan en la universidad, los estudiantes dentro del espectro autista, con Síndrome de Asperger (SA), son una realidad que no podemos dejar de observar y atender. El Síndrome de Asperger es un trastorno del espectro del autismo, esto es, una condición evolutiva cuyo núcleo es la discapacidad social. Con frecuencia este término se usa también para identificar genéricamente a las personas con cualquier forma de autismo y alto nivel de funcionamiento, esto es, sin discapacidad intelectual. “El SA implica un patrón de funcionamiento psicológico característico, del que se derivan dificultades específicas para las personas, y ciertas habilidades, que se pueden hacer evidentes en la universidad” (Apoyos universitarios a personas con trastornos autistas s.f.).

Es claro imaginar el esfuerzo que requiere para un alumno con Asperger enfrentarse día a día a un conjunto de demandas tales como: dificultades sociales, incompreensión de compañeros y docentes, hasta obstáculos provenientes de la falta de estrategias metodológicas adaptadas empleadas en lo académico.

Siguiendo la premisa que si un alumno no puede aprender de la forma que enseñamos, deberíamos entonces enseñar de la manera que aprende, es necesario poder identificar fortalezas y debilidades de los alumnos con Síndrome de Asperger,

brindar estrategias metodológicas generales y específicas que ayudarán no sólo a la universidad en la inserción de los alumnos con SA sino también al docente a trabajar en la enseñanza de la lengua extranjera inglés. En este sentido, el presente trabajo propone presentar estrategias generales y específicas que sean de utilidad al docente en caso de tener en sus cátedras alumnos diagnosticados con SA.

Las estrategias generales constituyen parámetros de cómo trabajar desde la institución, desde lo académico en el aula y desde el acompañamiento de sus pares. Las estrategias específicas se profundizan en cómo trabajar con las cuatro macro habilidades del idioma inglés: lectura comprensiva, escritura, habla y escucha comprensiva.

Con respecto a las estrategias generales es importante adaptar y facilitar el acceso a la universidad por medio del desarrollo de adaptaciones de espacios áulicos, reuniones con docentes y alumnos, canales de comunicación y seguimiento establecidos. Así como también contar con apoyo en las actividades propias del aula tales como: ayudas visuales, ambientes previsibles, materiales adaptados, acompañamiento docente y de sus pares, procurando ámbitos de respeto mutuo, tolerancia, y aprendizaje.

En particular, desde la enseñanza de la lengua extranjera inglés en el aula, podemos resaltar la importancia de aprovechar aspectos sobresalientes como la memoria, la complejidad del lenguaje, el interés por ciertos temas específicos en los alumnos con SA para potenciar las instancias de aprendizaje. Mediar el aprendizaje nos permitirá como docentes, no sólo aprender a aprender nuevas formas de presentar nuestras secuencias pedagógicas, sino también a entender y fomentar otras formas de adquirir la lengua extranjera, siempre desarrollando las cuatro macro habilidades de la competencia comunicativa.

Por todo esto, cuando hablamos de estudiantes con SA, hablamos de alumnos que desarrollan sus percepciones de manera diferente y ello implica que debemos ayudarlos a adaptarse y adaptarnos por medio de pequeñas aproximaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera y así enriquecer nuestra labor en una universidad más inclusiva, atendiendo a las demandas actuales y futuras de nuestra educación superior.

Referencias bibliográficas

Aguilera Pérez, M. (2010). *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos de espectro autista*. P.120-124 Recuperado de: <http://www.asperger.cl/archivos/manual.pdf>

Apúntate: Apoyos universitarios a personas con trastornos autistas. (s.f.) Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con Síndrome de Asperger: Necesidades y propuestas de actuación. Recuperado de: <http://www.uam.es/centros/psicologia/paginas/cpa/paginas/doc/documentacion/apoyosuniversitariosasperger.pdf>

Grogan G. Supporting Students with Autism in Higher Education through Teacher Educator Programs. Austin Peay State University SRATE Journal Summer 2015.

Vol. 24, Number 2. Recuperado de:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083126.pdf>

Ignacio Estrada Quotes. (n.d.). Quotes.net. Julio 29, 2018. Recuperado de
<https://www.quotes.net/quote/12887>.

Sánchez-Rubio, A. (s.f.): *Los beneficios de la acción tutorial en los estudiantes universitarios con síndrome de asperger*. Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria, n° 11 ISSN: 2172-5004. P5. Recuperado de
https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/117/pdf_8

Shearer J, Butcher C. y Pearce A. (2006). *Quality Educational Practices for Students with Asperger Syndrome*. South Australia. Recuperado de:
<https://www.education.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/educational-practices-students-aspergers.pdf>

Thomas, G. I. (2002). *El síndrome de Asperger: Estrategias prácticas para el aula*. Guía para el profesorado. País Vasco: Servicio Central de Publicaciones. Recuperado de:
www.autismosevilla.org/.../thomassindromeaspergerestrategiaspracticaspaaelaula.pdf

Whalon K. y Hart J. (2016): *Adapting an Evidence-Based Reading Comprehension Strategy for Learners With Autism Spectrum Disorder*. Downloaded from isc.sagepub.com at Pennsylvania State Univ. Recuperado de:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.848.9589&rep=rep1&type=pdf>

PROYECTO: INGLÉS TÉCNICO I-II SOS (... _ _ _...)

Güelpa, Elisa O.

eog2674@yahoo.com.ar

eguelpa2674@gmail.com

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Buenos Aires

Palabras clave: Factores individuales, interpersonales y/o contextuales – tutoría proactiva – formación personalizada – flexibilidad – seguimiento -- indagación

Resumen

El proyecto Inglés Técnico I- II SOS (... _ _ _...) surge de la observación y descubrimiento de la sucesiva repetición de ciertas situaciones que provocaban curiosidad, interés y necesidad de resolución a partir del conocimiento de sus causas. Tras varios años de monitoreo en diferentes grupos a cargo, el proyecto toma forma y se implementa poniéndolo en práctica. Tal como su nombre lo indica mediante la sigla SOS y su representación en Morse, el mismo se utiliza ante una situación de emergencia para superar dificultades mediante el correcto entendimiento entre ambos operadores en este caso docente - alumno.

Cuenta con un objetivo general y cuatro objetivos específicos. El objetivo general es reducir el índice de abandono de los alumnos extranjeros o hijos de extranjeros especialmente aquellos que presentan dificultades. Y dentro de los objetivos específicos podemos citar lograr por parte del alumno una base sólida de conocimientos tanto del idioma inglés como del castellano, y una utilización apropiada y efectiva de herramientas y habilidades especialmente en lecto-comprensión y escritura que le puedan servir tanto en el nivel que cursa como en niveles futuros, entre otros.

En cuanto a la metodología a seguir, la forma de cursado y evaluación de la materia son las mismas de una cursada regular salvo que como en los cursos conviven alumnos que forman parte del proyecto SOS y alumnos que cursan normalmente la materia, la diferencia radica en que además de utilizar el material obligatorio de la cursada, se cuenta con material extra para los alumnos involucrados en el proyecto. La confección del mismo es continua ya que se diseña de acuerdo a las necesidades de cada alumno e involucra principalmente actividades tanto en idioma inglés como en castellano.

Las clases se diseñan combinando diferentes teorías, métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje; a saber, Teoría Sociocultural de Vigotsky (1978), Teoría Cognitiva de Bruner (1973- 1980- 2008), Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995 – 1999) entre otras, buscando generar diferentes oportunidades de participación por parte del alumno para lograr un aprendizaje activo, ya que como señala Ausubel (1997) “El sujeto debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje (actitud activa)”. Se utiliza también la tutoría proactiva. Se realizan diferentes tipos de trabajos individuales y grupales donde la variedad en la elección y

el modo de corrección de los mismos es clave para lograr los objetivos y poder tomar acciones correctoras en forma constante. En ocasiones dependiendo del grupo se utiliza el trabajo cooperativo o la presentación de una clase oral grupal. Dicha combinación y variedad se hace ya que como señala Stenhouse (1991, 53) “enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante varios medios”.

Dada la particularidad de este proyecto se ha hecho una división de las estrategias en estrategias para el responsable del grupo y estrategias para los participantes. Podemos citar como ejemplo de las primeras la adaptación constante de los métodos, estrategias y actividades a implementar para conseguir los objetivos teniendo en cuenta los factores individuales, interpersonales y/o contextuales de cada caso y cada grupo.

Como elementos innovadores cabe destacar la formación personalizada que busca acoplar y adaptar los recursos y estrategias formativas adicionales a los habituales y a las condiciones personales de cada alumno según sus necesidades intentando para su ejecución y desarrollo la máxima reducción posible de tiempo extra fuera de la cursada para ambos, el afianzamiento de vínculos, la flexibilidad y el seguimiento durante y post cursada.

Para finalizar Faundez (Faundez apud Freire 1986, p. 53) expresa a modo de reflexión: “En la enseñanza se olvidaron de las preguntas; tanto el profesor como el alumno las olvidaron y, según yo lo entiendo, todo conocimiento comienza por la pregunta” y como este proyecto surgió de una pregunta la cual condujo a la creación e implementación del mismo es que en estas jornadas se expondrá la etapa N°1: “Implementación realizada en mis cursos” pero se menciona la existencia de dos etapas más, una ya en proceso.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y Retención del Conocimiento. Una Perspectiva Cognitiva*. Editorial: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. S. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. (Ed.). (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Bruner, J. S. (2008). *Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability*. *Ethos*, 36, 29-45.
- Freire, P. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora, 1986.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, Basic Books.
- Stenhouse. L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid. Tercera Edición.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ENTRE EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO Y EL CONOCIMIENTO ESPECÍFICO: LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA EN INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS DE INGENIERÍA EN SISTEMAS DE LA INFORMACIÓN (ISI)

Dobboletta, Elsa

elsadobboletta@gmail.com

Bagilet, Guillermina

guillermina.bagilet@gmail.com

Avendaño, Celeste

ar.celeste@yahoo.com.ar

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Rosario

Palabras clave: competencia lectora – conocimiento lingüístico – conocimiento específico

Resumen

La competencia lingüística en inglés en contextos culturales académicos, profesionales y laborales se diferencia de la competencia en lengua extranjera general principalmente porque no sólo implica el uso de los componentes del conocimiento lingüístico sino también de los componentes del conocimiento del campo de la especialidad. En los estudios desarrollados sobre la temática se presenta como una de las principales premisas la identificación de las comunidades discursivas y de los géneros estandarizados que en cada comunidad habilitan la comunicación (Bawarshi & Reiff, 2010; Miller 2015; Swales, 1990). La “apropiación” de géneros, de prácticas y culturas constituye relaciones inter-discursivas que son externas a la configuración de un texto y que implican el reconocimiento de cada miembro de la comunidad a partir de sus conocimientos y habilidades (Bahtia, 2010; Bahtia, 2002). En el escenario de enseñanza y aprendizaje de inglés con fines específicos en las carreras de ingeniería, específicamente en el desarrollo de la competencia lectora, se plantea entonces una selección de textos como insumo didáctico y de evaluación que sea representativa de los géneros, prácticas y culturas de la comunidad a la que pertenecen o pertenecerán los alumnos de manera que a través del desarrollo de estrategias realicen una construcción cognitiva del dominio discursivo (Douglas, 2000).

El objetivo del presente trabajo es discernir sobre la interacción que tiene lugar durante el proceso de lectura entre los conocimientos específicos previos y los conocimientos lingüísticos del lector para la interpretación de un texto auténtico en la lengua extranjera inglés en el dominio de la ingeniería, y especialmente sobre la medida en la que los primeros pueden influir los segundos y viceversa. Para explorar dicha interacción se elaboraron dos evaluaciones de lecto-comprensión con textos

auténticos relacionados al dominio de ingenieros en Sistemas de Información y sus rutinas diarias.

Considerando el proceso cognitivo de lectura como síntesis entre mecanismos de procesamiento de decodificación (*bottom-up*) e inferencia (*top-down*) a partir de estrategias de compensación relacionadas, ciertas investigaciones agregan que el procesamiento de los textos dependen también de los propósitos, actitudes, intereses y bagaje cultural de cada lector. En todos los casos las investigaciones coinciden en que el proceso de lectura no podría tener lugar sin conocimientos previos que permitan la elaboración de hipótesis o inferencias y que dichos conocimientos están almacenados para su recuperación en *schema*. El lector no sólo necesita contar con conocimientos previos sino que debe tener la capacidad de activarlos, relacionando nueva información con la información almacenada. Con respecto a los procesos de lecto-comprensión en la lengua extranjera, ciertas investigaciones acuerdan que sólo pasado un umbral de conocimiento lingüístico el lector puede transferir sus habilidades de lectura de L1 a L2, mientras que por debajo de ese umbral el lector depende en gran medida de la decodificación (Clapham, 1998). Nuestra hipótesis es que desde niveles de competencia lingüística elementales (como por ejemplo A1/A2, CEFR 2001), el lector puede activar sus conocimientos previos, incluyendo y principalmente los conocimientos específicos.

El trabajo de campo de exploración se basó en dos evaluaciones con dos textos auténticos extraídos del sitio social Quora (*What is the best routine for a software engineer?* y *What is a programmer's life like?*) administradas a alumnos de Inglés II de la carrera de Ingeniería en Sistemas (N=20) con un nivel de inglés entre A1 y A2 en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario. Se incluyeron en cada texto 6 preguntas (1 de baja inferencia y 1 de alta inferencia generales, 2 de baja inferencia de conocimiento específico, y 2 preguntas personales relacionadas con el texto, una general y una específica). Los resultados muestran una alta correlación entre las habilidades de comprensión que requieren baja inferencia general y específica, y resultados medios en las preguntas de alta inferencia general y preguntas personales. El criterio de evaluación de las respuestas se construyó a partir de la comunicación de la información requerida considerando los errores lingüísticos en un rango de inteligibilidad (Douglas, 2000).

Referencias bibliográficas

- Bhatia, V. (2002). *Applied Genre Analysis: A multiperspective model*. Iberica 4. (pp.3-19). Extraído de: <http://www.aelfe.org/?s=revista&veure=4>
- Bhatia, V.(2010). *Interdiscursivity in Professional Communication*. Discourse and Communication, 21,32-50.Extraído de: <https://doi.org/10.1177/1750481309351208>
- Bawarshi, A. y M. J. Reiff. (2010). "Genre in Linguistic Traditions: English for Specific Purposes". En *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy* (pp. 41-56). West Lafayette, Indiana: Parlor Press-The WAC Clearinghouse.

- Clapham, C. (1996). *The development of IELTS. A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, C. (2015). *Genre as social action (1984) Revisited 30 years later (2014)*. *Letras y Letras*. V31, n3. Extraído de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press

EVALUACIÓN DE LA ORALIDAD EN EL MARCO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Caterbetti, María Beatriz

bettycaterbetti@gmail.com

Herrera, María Cristina

mchm@infovia.com.ar

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional San Rafael

Palabras clave: lenguaje -- competencia comunicativa – conversación – evaluación -- rúbrica

Resumen

El lenguaje es quizá la principal herramienta de acceso a la vida social y al aprendizaje. Tiene varios componentes: la *fonología*, la *fonética*, la *morfosintaxis*, la *semántica* y la *pragmática*. Puede ser analizado desde diversas perspectivas, e interesa a distintas ciencias. La psicolingüística cognitiva se ocupa de los procesos y subprocesos de las cuatro macro habilidades que se desarrollan en el aprendizaje de idiomas. Ella explica que durante el acto de habla los sujetos realizan procesos atencionales, motivacionales y mnésicos.

Según Belinchón, Igoa y Riviere (1992), el primer momento de la producción del habla es eminentemente un proceso cognitivo y motivacional, y al producir un mensaje se aplica un tipo de conocimiento muy específico: el de la gramática de lengua. Pero cuando un sujeto habla, hay un propósito comunicativo. En síntesis, al hablar se realiza un proceso cognitivo, lingüístico y comunicativo, que tiene tres fases: planificación, formulación del mensaje y articulación.

La pragmática estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos. No se limita al estudio de los usos y funciones lingüísticas, se ocupa también de las variaciones en el uso del lenguaje según las características del interlocutor y de la situación (Monfort y Juárez, 1992).

El desarrollo del lenguaje requiere “competencia gramatical y “competencia pragmática”, o sea, habilidades necesarias para producir un lenguaje apropiado a los diferentes contextos e interlocutores (Canale, 1983). Ambas competencias quedan integradas en la competencia comunicativa o capacidad para comprender y producir mensajes apropiados gramatical y funcionalmente.

El objetivo de este trabajo es explicar la forma de evaluación de la oralidad en nuestra Regional, ya que desde hace años se emplea un enfoque comunicativo adaptado para la enseñanza de inglés. Se busca que los estudiantes adquieran competencia comunicativa. Respecto al enfoque comunicativo, hay miradas diversas. Por ello, coincidiendo con Penny Ur (1997), podemos afirmar que se debería conocer

mucho sobre métodos y combinarlos en la práctica, ya que probablemente ningún método solo es 'el método'.

La forma más genuina de la actividad lingüística humana es la conversación, definida por Belinchón y otros (1992) como "la producción o intercambio de series coordinadas de emisiones lingüísticas por uno o varios interlocutores en una situación comunicativa dada." (p. 630). Este es uno de los aspectos que evaluamos en la Regional San Rafael.

La evaluación es el instrumento clave que nos ofrece las bases para la toma de decisiones curriculares, ya que se considera como (Stufflebeam et. al 1971) "el proceso de delinear, obtener y proporcionar información útil para decidir alternativas." Por lo tanto, es un proceso al servicio de la toma de decisiones, es cíclico y continuo y se debe aplicar de forma sistemática. Desde el punto de vista metodológico implica diseñar, obtener y suministrar datos. Según la finalidad con que se usan los datos obtenidos y el tipo de decisiones que se toman en cada caso, hay *evaluaciones formativas y sumativas*. Estas últimas pueden ser también *iniciales y finales*. En cuanto a formas de evaluación, se emplean: hetero evaluación, autoevaluación, y coevaluación.

Hay tres aspectos a tener en cuenta al evaluar una conversación: la organización formal, la capacidad para mantener el tema, y la capacidad para adaptarse a los participantes, roles y situaciones. Entre varios instrumentos de evaluación para valorar la competencia oral de los estudiantes, se destaca la rúbrica, que es una guía precisa para la valoración de los aprendizajes y productos realizados por los estudiantes. Citando a Diaz- Barriga (2006), Gatica y Uribarren (2013) señalan que las rúbricas facilitan la valoración en áreas consideradas como subjetivas, complejas o imprecisas. Se califica progresivamente el logro de aprendizajes, conocimientos y/o competencias, valoradas desde un nivel incipiente hasta uno experto. Shipman (2012), en Gatica y Uribarren (2013), señala que esta modalidad de rúbrica puede utilizarse para determinar de una forma más específica las fortalezas y debilidades del desempeño de los estudiantes. La retro alimentación que reciben es más completa.

Referencias bibliográficas

Belinchón, Igoa y Riviere, (1992). *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Colección Estructuras y Procesos: Serie Cognitiva. Trotta.

Canale, m. & Swain, m. (enero – marzo, 1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Revista Signos* 17. Gijón, España, p 59.

Cano, Elena (2015). *Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso?* Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 265-280-- Universidad de Granada- Granada, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181017>

- Gatica, F. y Uribarren, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? Investigación en Educación Médica. *Inv. Ed. Med.* 2013;2(1):61-65. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA
- Lomas, C. (1997). *La educación lingüística y el limbo de los justos*. (Octubre-diciembre, 1997). *Revista Signos*, 22- Gijón, España, p. 6
- Madaus, g. f., & Stufflebeam, d. l. (1984). *Educational Evaluation and Accountability: A Review of Quality Assurance Efforts*. Article available in: *American Behavioral Scientist*, 27(5), 649–672. <https://doi.org/10.1177/000276484027005007>
- Marc Monfort (2018). *Evaluación de la pragmática del lenguaje en niños y niñas que presentan TEA*. Alicante 2018. Recuperado de: https://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/Pragmatica-Marc_Monfort.pdf
- Molinari Marotto, Carlos (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires, EUDEBA
- Ur, Penny (1997). *The Communicative Approach Revisited*. *ELT News & Views Supplement*. Teacher Development.

EJE 2:

LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS CON RESPECTO AL IDIOMA INGLÉS

1- La enseñanza de inglés en las carreras de ingeniería: estado de la situación actual en universidades públicas de la argentina.

2- Los cambios de plan de estudios y la asignatura inglés en la carrera Ingeniería Agronómica de la UNSA.

3- El inglés como lengua extranjera hegemónica en los Planes de Estudios de las ingenierías: algunos fundamentos pragmático-utilitarios.



LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA: ESTADO DE LA SITUACIÓN ACTUAL EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA ARGENTINA

Domínguez, María Belén
mbdomin@gmail.com

Rivarola, Marcela
rivarola.marcela@gmail.com

Ardisone, Giuliano
giuard91@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias

Palabras clave: universidades públicas – ingeniería -- enseñanza – competencias -- inglés -- exigencias del medio laboral

Resumen

El actual mundo globalizado demanda profesionales con sólidas capacidades tanto técnicas como transversales que le permitan ingresar, competir y permanecer en el mercado laboral. Siendo menester de la educación la formación de tales profesionales, ésta se ha visto en la necesidad de reformular las prácticas docentes de modo que apunten a formar a un profesional en las competencias que requiere el medio. Si bien esta tendencia aplica para profesionales de cualquier disciplina, se ha tornado cada vez más visible en la formación del ingeniero. Así, y según lo establecido en el Libro Rojo de CONFEDI sobre los estándares para la acreditación de carreras de ingeniería, la formación del ingeniero deberá ser basada en competencias, entre las que se incluye el dominio del idioma inglés. La mayoría de los estudios realizados acerca de las competencias que el mundo globalizado demanda de un profesional ingeniero incluyen el dominio de esta lengua (Albert-Gómez, García-Pérez y Pérez-Molina, 2017; Ayuga-Téllez, González-García y Grande-Ortíz, 2010; Climent, Labrador y Morera, 2015; Hernández Herrero, 2008; Isis Cerato y Gallino, 2013; Kindelán y Martín, 2008; Marzo Navarro, Pedraja Iglesias y Rivera Torres, 2006a y b).

El proyecto de investigación de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) de la UNSL del cual somos parte, tiene como objetivo estudiar las prácticas de enseñanza de Inglés y su relación con las demandas del medio laboral con el fin de diseñar una propuesta didáctica que aporte a la formación en inglés del ingeniero. Para ello, resultó interesante indagar acerca de los contenidos de las políticas institucionales locales y nacionales en relación a la enseñanza del inglés en carreras de ingeniería en universidades nacionales públicas.

Siguiendo los parámetros de un enfoque cualitativo, en este trabajo describimos los lineamientos establecidos en los planes de estudio de las carreras de ingeniería y en

los programas de la asignatura inglés de universidades nacionales públicas de la Argentina, destacando los que rigen para el caso de la FICA. Se tomó una muestra representativa de todas las regiones de Argentina que consistió en 196 carreras de ingeniería pertenecientes a 49 facultades de 25 universidades. Se analizaron, por un lado, las condiciones de acceso al conocimiento de inglés que se ofrecen en las distintas instituciones y, por el otro, las competencias respecto a la formación en dicho idioma.

Respecto a la condición de la asignatura, se encontró que poco más de la mitad (52%) de las carreras incluye inglés como asignatura dentro de su malla curricular, destinando el espacio necesario para facilitar la accesibilidad al conocimiento. El 40% de carreras no tiene un espacio curricular asignado dentro de su plan de estudio pero exigen que los estudiantes acrediten conocimientos del idioma para poder iniciar el ciclo superior de su carrera. Finalmente, el 8% de las carreras no incluyen el conocimiento de inglés en la formación del ingeniero.

En relación con las competencias que se enseñan, se observó que la mayoría (64%) de las carreras se focalizan en la lecto comprensión, lo cual no estaría en consonancia con los estándares de formación del ingeniero discutidos en la literatura. Sin embargo, en un número no menor de carreras (35%) se enseña lecto comprensión y habilidades comunicativas, destacándose en este grupo las facultades pertenecientes a la Universidad Tecnológica Nacional. Solo en el 1% de las carreras relevadas se desarrollan las habilidades comunicativas únicamente. La situación de la FICA se encuadra en el 40% de las carreras que requieren que el estudiante acredite conocimientos de inglés, pero que no incluyen el espacio como asignatura dentro de la malla curricular. Además, el conocimiento que deben acreditar los estudiantes es de lecto comprensión.

Considerando los antecedentes sobre las demandas del medio laboral respecto a las competencias de inglés que el joven profesional ingeniero debe poseer, se observa que la formación que brinda este 40% de las carreras analizadas no sería suficiente para satisfacer las demandas del medio laboral. La formación con la que los ingenieros egresan en estos casos los coloca en desventaja respecto a otros que han podido formarse en competencias comunicativas.

Referencias bibliográficas

- Albert-Gómez, M., García-Pérez, M. y Pérez-Molina, C. (2017). Competencias, Formación y Empleo. Análisis de Necesidades en un Programa de Master en Ingeniería. *Formación Universitaria*. Vol. 10(2), 43-56 (2017) doi: 10.4067/S0718-50062017000200006
- Ayuga-Téllez, E., González-García, C. y Grande-Ortiz, M. (2010). Análisis de competencias en el Grado de Ingeniería Forestal para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Formación Universitaria – Vol. 3 N°*.
- Climent, M., Labrador, M. y Morera, I. (2015). Comunicación Efectiva en Primer Curso de Grado en Ingeniería Biomédica presentado en *Congreso In-Red 2015*,

- Hernández Herrero, A. (2008). El Inglés en Costa Rica: Requisito indispensable en un mundo globalizado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-23.
- Isis Cerato, A. y Gallino, M. (2013). Competencias genéricas en carreras de ingeniería. *Ciencia y Tecnología*, 13, pp. 83-94. ISSN 1850-0870.
- Kindelán, M.P y Martín, A.M. (2008). Ingenieros del siglo XXI: Importancia de la Comunicación y de la Formación Estratégica en la doble esfera Educativa y Profesional del Ingeniero. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXIV 732, 731-742 ISSN: 0210-1963
- Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. t Rivera Torres, P. (2006a). Las deficiencias formativas en la Educación Superior: El caso de las Ingenierías. *Cuadernos de Gestión* Vol. 6. N° 1 (Año 2006), pp. 27-44. ISSN: 1131 – 6837.
- Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. y Rivera Torres, P. (2006b). Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros. *Revista de Educación*, 341, pp.643-661.

LOS CAMBIOS DE PLAN DE ESTUDIOS Y LA ASIGNATURA INGLÉS EN LA CARRERA INGENIERÍA AGRONÓMICA DE LA UNSA

Zaplana, Gustavo Alejandro
guszaplana@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de Salta

Palabras clave: plan de estudios – ingeniería agronómica – inglés – dificultades

Resumen

En la actualidad, las universidades enfrentan un proceso de internacionalización que concierne tanto a la producción como a la difusión y la enseñanza del saber. Como han enfatizado diferentes autores, el inglés resulta ser la lengua mediante la cual se publican globalmente las investigaciones de las ciencias y las tecnologías (Brock-Utne, 2016). De esta manera, la enseñanza de la lengua extranjera inglés (LEI) en el nivel superior universitario ocupa espacios importantes en numerosas instituciones del país, e incluye modalidades específicas en función de los diferentes contextos y requerimientos curriculares. Por lo general, en la Universidad Nacional de Salta (UNSA), los cursos de idiomas se enmarcan en los llamados “idiomas con objetivos específicos”, y en el caso particular del inglés, en “Inglés con Propósitos Específicos” (English for Specific Purposes [ESP], Widowson, 1998). Se trata de cursos de lecto-comprensión de textos académicos de especialidad publicados en LEI, que son obligatorios en las distintas carreras.

Por su parte, la Facultad de Ciencias Naturales de la UNSA ofrece a los alumnos, entre otras carreras, dos de ingeniería: Ingeniería Agronómica e Ingeniería en Recursos Naturales y Medioambiente, dependientes de las Escuelas de Agronomía y de Recursos Naturales respectivamente. Debido a los requerimientos de la CONEAU para la acreditación de ambas carreras, las Escuelas hicieron una revisión y actualización de los respectivos planes de estudios. Así, la situación del curso de inglés para Agronomía ha sufrido cambios profundos que se observan claramente entre el plan de estudios anterior (Plan 2003, Res. CS334/03) y el plan de estudios vigente (Plan 2013, Res. CS231/13). Mientras que en el plan 2003 Inglés era una materia con 75 horas cuatrimestrales del 2° año de la carrera, en el plan de estudios actual este espacio curricular quedó reducido a un “Examen de Suficiencia de Inglés”. Considerando el régimen de correlatividades del nuevo plan, los alumnos deben tener aprobado este examen para poder inscribirse y cursar la materia “Práctica de Formación III” correspondiente al 5° año de estudios.

Este cambio, de asignatura con régimen de regularidad y cursado promocional a examen de suficiencia, trajo aparejado algunos contratiempos tanto desde una perspectiva pedagógica como de organización de los cargos docentes de la Cátedra de Inglés de la Facultad. Por un lado, los estudiantes solo tienen la obligatoriedad de aprobar el examen de suficiencia exigido para el último año y, por lo general,

intentan rendirlo cuando se ven presionados por la correlatividad. Por otro lado, considerando la organización de la Cátedra de Inglés, en este momento existe un solo cargo de Profesor Adjunto con dedicación semi exclusiva (antes con dedicación exclusiva) que se creó oportunamente desde la Escuela de Agronomía para la materia Inglés de la carrera de Ingeniería, asignatura que en el plan de estudios vigente no existe. Por tal motivo, la labor docente del profesional en el cargo consiste en evaluar a los estudiantes en el examen de suficiencia.

Debido a esta situación, y a fin de que los alumnos puedan aprobar tal examen, desde la Cátedra se creó un curso que se denomina “Taller para rendir el examen de suficiencia de inglés”, que guía a los estudiantes en el proceso de la lecto-comprensión en LEI con clases teórico-prácticas. Este taller es extra curricular y no obligatorio, y consecuentemente el número de estudiantes que lo cursan es muy reducido. Por lo expuesto, el presente trabajo tiene la finalidad de comparar la modalidad de enseñanza, evaluación y resultados de la asignatura Inglés del plan de estudios 2003 con los del “Examen de Suficiencia de Inglés” del nuevo plan de la carrera Ingeniería Agronómica. Asimismo, se detallará y ejemplificará la metodología de enseñanza del Taller que se brinda a los estudiantes para rendir el examen de suficiencia de inglés requerido.

Referencias bibliográficas

- Brock-Utne B. (2016). English as the Language of Science and Technology. En Babaci-Wilhite Z. (eds.) *Human Rights in Language and STEM Education*(pp. 111-127). Sense Publishers, Rotterdam.
- Res. CS231/13. (2013). Consejo Superior de la Universidad Nacional de Salta. Expediente N° 10.061/13. Recuperado el 10 de Julio de 2018, de <http://bo.unsa.edu.ar/cs/R2013/R-CS-2013-0231.pd>
- Widowson, H. G. (1998). Communication and Community: The Pragmatics of ESP. En *English for Specific Purposes*, 17(1), 3-14.

EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA HEGEMÓNICA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS INGENIERÍAS: ALGUNOS FUNDAMENTOS PRAGMÁTICO-UTILITARIOS.

Cazorla, María Angelina
angelinacazorla@hotmail.com

UTN Facultad Regional Resistencia

Palabras clave: globalización -- imperialismo lingüístico – lingüicismo -- lengua franca

Resumen

La posición dominante del inglés estándar como lengua mundial es un claro signo de la globalización tanto lingüística como cultural, comunicativa y económica iniciada por el neoliberalismo predominante a fines de s. XX. El sistema educativo formal tampoco escapa a la tendencia globalizadora. En consecuencia, la inclusión necesaria y obligatoria del inglés en los espacios curriculares destinados a las Lenguas Extranjeras (LE) en los Planes de Estudios universitarios es indiscutible, pero esta exigencia en la titulación está cambiando hacia el mono lingualismo que excluye a las demás LE.

El presente trabajo se plantea como un estudio descriptivo-explicativo cuyo objetivo es rastrear las actitudes, concepciones, creencias e ideologías lingüístico-culturales subyacentes en las estrategias discursivas de cinco lingüistas procedentes de diferentes contextos etno lingüísticos. Estos se expresan acerca del imperialismo lingüístico de la lengua inglesa y sus repercusiones desde tres posturas netamente diferentes.

Teniendo presente los conceptos de formaciones y prácticas discursivas (M. Foucault, 1970) e ideologías lingüístico-culturales (P.V. Kroskrity, 2010) expondremos diferentes posiciones sobre la globalización comunicativa del inglés y sus consecuencias. En este sentido, optamos por el análisis contrastivo del discurso que propone Elvira Narvaja de Arnoux (2006) como instrumento que permite reconocer, delimitar y enfrentar los posicionamientos ideológicos de los autores con la articulación de saberes provenientes de las ciencias del lenguaje.

Concluiremos que las fronteras de estas posiciones, antagónicas y aparentemente irreconciliables, son móviles, flexibles, dinámicas y contextuales. Por un lado, se reconoce el papel privilegiado y hegemónico de la lengua occidental más hablada en el mundo y se acepta la idea de que el inglés es una buena solución (aunque no la única) a los problemas de comunicación por razones pragmáticas y utilitarias. Por el otro, la lingüo diversidad en la que está inmersa nuestra Facultad Regional Resistencia (NE de Provincia la del Chaco) nos impone la necesidad de conocer, mantener y usar otras lenguas (incluso la de señas) aparte de la anglosajona. Debido a nuestra situación docente, una postura intermedia o neutral nos interesa

particularmente para orientar las acciones didáctico-pedagógicas futuras de nuestras respectivas prácticas sociales. Nuestros estudiantes universitarios podrán entender mejor la interrelación de lengua, discurso e ideología si los docentes apoyamos el estudio aditivo del inglés como lengua extranjera, mostramos respeto lingüístico y pedagógico hacia otras variantes, ofrecemos apoyo profesional y humano para el mantenimiento y uso de otras lenguas locales, regionales, nacionales, y extranjeras e introducimos el conocimiento crítico de la lengua dentro del currículum.

Referencias bibliográficas

Crystal, David (1996). *English as a Global Language*. Cambridge: CUP.

Graddol, David (1997). *The Future of English. A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. Londres: The British Council.

Mufwene, Salikoko S (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: CUP.

Narvaja de Arnoux, Elvira (2006). *Análisis del discurso. Modos de elaborar materiales de archivo*. Bs. As.: Santiago Arcos.

Phillipson, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP.

_____ (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. India: Orient Black Swan.

Skutnabb-Kangas, Tøve A (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human rights?* Londres: LEA.

EJE 3:

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS Y LAS TIC (TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN)

- 1- Herramientas digitales en las clases de inglés en la carrera de ingeniería en electrónica: un desafío metodológico y estratégico para docentes y alumnos.**
- 2- Micro cápsulas de progreso adaptativo en el aula virtual moodle de idioma inglés. 78.01.**
- 3- La autoevaluación del estudiante mediante las TIC, experiencias al cierre de un proceso de adscripción en la enseñanza de inglés en ingeniería agronómica.**
- 4- Self-contained digital material – its effect on the development of the reading comprehension skill.**
- 5- Propuesta Semi presencial de Inglés General para las Ingenierías.**
- 6- Trabajo colaborativo en Moodle entre cursos de inglés técnico de distinta modalidad.**
- 7- El rol tutorial del docente auxiliar en el acompañamiento académico a través del aula virtual.**
- 8- Impacto del aula virtual en el desarrollo de competencia lectora en inglés científico-técnico bajo un contexto de enseñanza mixta.**



HERRAMIENTAS DIGITALES EN LAS CLASES DE INGLES EN LA CARRERA DE INGENIERÍA EN ELECTRÓNICA: UN DESAFÍO METODOLÓGICO Y ESTRATÉGICO PARA DOCENTES Y ALUMNOS

Assis, María Paula

mpaulaassis@gmail.com

Palermo, Cecilia Anabella

palermoceci@gmail.com

Caballero, María Marcela

caballeromariam@gmail.com

Universidad Nacional de Moreno (UNM)- Provincia de Buenos Aires

Palabras clave: entornos digitales – decisiones metodológicas – trabajo colaborativo

Resumen

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en un elemento esencial en los nuevos espacios de interacción del ser humano (Coll, 2004; Monereo y Pozo, 2007). En este sentido, han logrado insertarse en la sociedad actual y transformarla de acuerdo a sus funcionalidades y alcances, teniendo incluso un impacto significativo en el ámbito educativo (Benvenuto, 2003; Carneiro, Toscano y Díaz, 2009; Coll, 2004; Jaramillo, Castañeda y Pimienta, 2009; Pedró, 2011)

Esta presentación tiene como finalidad mostrar cambios metodológicos y didácticos que se están implementando en la cátedra de Inglés 1 y 2 de la carrera de Ingeniería en Electrónica en la UNM.

Desde el rol docente se ha asumido el desafío de reconocer la importancia de aplicar una metodología más innovadora y que favorezca el proceso de aprendizaje. Partimos de repensar la práctica pedagógica considerando los beneficios de utilizar herramientas virtuales, lo cual nos condujo a buscar una unión entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, las nuevas tecnologías y los nuevos recursos al alcance.

Nos proponemos abrir espacios de intercambio basados en dinámicas de colaboración y cooperación.

Dentro de los objetivos que buscamos alcanzar, podemos citar:

- fomentar la práctica activa en el propio proceso de aprendizaje, lo cual implicará tener en cuenta una secuencia didáctica, presentar el material de

trabajo de manera organizada, facilitar el acceso al mismo y promover un espacio para la toma de decisiones.

- alcanzar los objetivos de la cátedra a través de estrategias didácticas facilitadas por el uso de la plataforma *Moodle* y el acceso a internet, lo cual posibilita la consulta a diccionarios y traductores online, la visita a sitios de gramática con ejercitación para autocorregirse, la observación de videos, la navegación en la web, la aplicación de distintas herramientas digitales y la producción de un proyecto colaborativo.

De esta manera, la incorporación de cambios metodológicos permitirá potenciar el trabajo individual mediante la presentación de problemas o el intercambio de ideas entre pares. “En un contexto de aprendizaje ubicuo, los profesores tienden a aprovechar la enorme energía lateral de la construcción del conocimiento “*peer-to-peer*” y del poder de la inteligencia colectiva.” (Cope y Kalantzis (2009, p14)

Así es que el docente cumple un rol de gestor y motor de la innovación pedagógica; guía y suministra información con distintas técnicas y procesos con ayuda de la tecnología a disposición.

Los alumnos aprenden de los desafíos que presenta el entorno y se convierten en el motor de la transformación institucional. Se genera un proceso dinámico por medio de las nuevas tecnologías para favorecer el desarrollo cognitivo del alumno con respecto a su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, se contribuye a la formación de alumnos autónomos sobre la base de una educación que potencia la autorregulación y la transferencia de lo aprendido a otros ámbitos de la vida.

Por otra parte, la colaboración y el trabajo en red son estrategias centrales del proceso de mejora y transformación que debe producirse dentro de las instituciones en el proceso de integración intensiva de las TIC. Una posible modalidad de trabajo a incorporar es la clase invertida o “*Flipped classroom*”. De este modo, el alumno compromete su participación antes y después de la clase, siendo ésta un espacio para resolver dudas y clarificar distintos temas.

Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías impregnan con un aire de renovación el aula para una generación que está en contacto cotidianamente con las mismas, de una u otra manera. Nuestro desafío: dominarlas, hacer uso como método de enseñanza. “Los profesores deben adquirir destrezas de orden superior que les permitan construir comunidades de aprendizaje genuinamente inclusivas, de modo que cada estudiante pueda dar de lo mejor de sí mismo.” (Cope y Kalantzis (2009).

Nuestra experiencia se encuentra en etapa de implementación al momento.

Referencias bibliográficas

Benvenuto, A. (2003). *Las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) en la docencia universitaria*. *Theoria*, 12(1), 109-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901210>

Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (Coord.). (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos

- Coll, C. (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista*. Revista Electrónica Sinéctica, 25, 1-24. Recuperado de <http://www.virtualeduca.org/efd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>
- Coll, C. (2004). *Las comunidades de aprendizaje*. Universidad de Barcelona en: <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad/imagenes/CAPdf>
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2009). *Ubiquitous Learning*. University of Illinois Press, USA. Recuperado de http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/747/Cope_Kalantzis_Aprendizaje_ubicuo.pdf
- Jaramillo, P., Castañeda, P. y Pimienta, M. (2009). *¿Qué hacer con la tecnología en el aula?: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar*. Educación y Educadores, 12(2), 159-179. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219011.pdf>
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis. 2007 Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía, 370, 12-18. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0401POZcom.pdf>

MICROCÁPSULAS DE PROGRESO ADAPTATIVO EN EL AULA VIRTUAL MOODLE DE IDIOMA INGLÉS 78.01

Johnstone, Nancy
njohnst@fi.uba.ar

Martín, Graciela
gracmartin@yahoo.com.ar

Vega, Fabiana
fvega@fi.uba.ar

Universidad de Buenos Aires - Facultad de Ingeniería

Palabras clave: micro learning -- aprendizaje móvil – Moodle -- lecto comprensión -- ESP

Resumen

El uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la universidad como complemento de los cursos presenciales es un hecho consolidado como lo es en los cursos de lecto comprensión en Inglés 78.01 en la FIUBA. El diseño de las aulas virtuales de estos cursos con contenidos que extienden y complementan la clase presencial presenta desafíos y oportunidades a los docentes; especialmente, cuando se apunta a ofrecer un auténtico itinerario formativo en vez de un repositorio de textos y actividades.

Las diversas funcionalidades del campus institucional de la FIUBA Moodle permiten establecer cierto orden lógico de contenidos y actividades, por ejemplo, con la división en temas o unidades, con la función “ocultar/mostrar” que permite exponer los temas progresivamente para asegurar un cierto itinerario. Desde la versión 3.0, el docente también puede condicionar el avance en el curso programando restricciones. De este modo, se espera que el alumno/a vaya revisando los diferentes materiales en el orden en que se presentan. Sin embargo, sólo con esto no se garantiza que el estudiante siga el itinerario marcado en el avance del curso, ni tampoco que el alumno motivado aprenda al ritmo deseado.

El objetivo del trabajo es evaluar la aplicación de la estrategia de *micro learning* para superar estas deficiencias en el diseño de un itinerario formativo, de manera tal que permita garantizar el aprendizaje de unidades de conocimiento fundamentales de la asignatura en el aula virtual y a su vez que se pueda adaptar al ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno.

El *micro learning* o micro cápsula educativa de progreso adaptativo es una estrategia emergente del diseño instruccional, muy utilizada para entornos de e-learning y m-learning. Se caracteriza por contener segmentos de formación breves y focalizados en un objetivo o concepto; es decir, que el contenido se fracciona en pequeños

fragmentos para reducir la carga cognitiva y a su vez facilitar su comprensión y retención. Además, constituye una entidad digital interactiva y reusable que puede adaptarse a diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje así como a diversas plataformas. A su vez, el concepto de progreso adaptativo es una variante del aprendizaje personalizado y persigue el propósito de satisfacer las necesidades del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Las acciones adaptativas tienen lugar en diversos niveles: 1) en el orden y la secuencia, es decir en cómo se ordenan y bifurcan las acciones de aprendizaje según el progreso y los resultados obtenidos, 2) en la apariencia del curso relacionado con los diferentes caminos de avance y 3) en el estilo y ritmo de cada estudiante.

En este caso se aplicó el *micro learning* a dos materiales didácticos ya existentes en las aulas virtuales de la asignatura, a saber:

- Una actividad con el enfoque de resolución de problemas en el que se aplican diversas estrategias de lectura y post-lectura que involucran procesos de análisis, comparación, síntesis, etc.
- Un material de estudio de aspectos discursivos y léxico gramaticales, como los conectores o articuladores del discurso que comprende su presentación, clasificación y ejercitación para la verificación de su comprensión.

El impacto de su implementación en las aulas se relevó con instrumentos de análisis cualitativo, la observación de informes, registros y calificaciones en el campus FIUBA, y encuestas a los estudiantes y docentes.

Los resultados preliminares de la aplicación de micro cápsulas educativas con progreso adaptativo como estrategia metodológica sugieren que los estudiantes tienden a desarrollar con mayor facilidad habilidades de comprensión lectora y lograr mejores resultados en la resolución de las actividades propuestas.

Referencias bibliográficas

Baumgartner, P. (2013) *Educational Dimensions for MicroLearning. Towards a Taxonomy for MicroLearning*. In M. Roth, P. Bruck and M. Sedlaczek (Eds): *Designing MicroLearning Experiences - Building up Knowledge in Organisations and Companies* Innsbruck: Innsbruck University Press.

Barberá Gregory, E (1999) *Evaluación de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé

Bruck P., Theo H. (2005) *Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after e-Learning*. Proceedings of Microlearning 2005. Learning and Working in New media. In T Tug, M Linder, and P.A. Bruck (Eds.), Innsbruck University Press
http://www.microlearning.org/micropapers/microlearning2005_proceedings_digitalversion.pdf

Gikas, J and Grant, M (2013) *Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. The Internet and Higher Education*, 19, 18-26 Recuperado de:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751613000262> - marzo, 2017.

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013) *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.

Peschl M.F. (2007) *Challenges for a microlearning-driven process of knowledge creation. Modes of knowing and creating knowledge in microlearning environments*. In T Tug, M Linder, and P.A. Bruck (Eds.), *Micromedia and e-learning 2.0: Gaining the big picture*, pp.62-77. Innsbruck: Innsbruck University Press.

LA AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE MEDIANTE LAS TIC, EXPERIENCIAS AL CIERRE DE UN PROCESO DE ADSCRIPCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN INGENIERÍA AGRONÓMICA

Gigena, Noemí Adriana
nagigena@gmail.com

Farías, Sandra
sandrafarias@live.com.ar

Beltramino, Florencia
flormbeltramino@gmail.com

Universidad Nacional de Entre Ríos - Facultad de Ciencias Agropecuarias

Palabras clave: autoevaluación formativa – adscripción – TIC

Resumen

En este trabajo presentamos la experiencia y reflexión sobre dos ejercicios de autoevaluación para los estudiantes, realizados en el marco de la adscripción a la cátedra de Inglés II de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Entre Ríos, por parte de dos profesoras. Este espacio curricular, se dicta de manera mixta, por lo cual, la autoevaluación formativa cobra un rol protagónico en la formación del estudiante universitario como aprendiz autosuficiente, y además lo prepara durante la primera etapa de cursado, para afrontar el cursado virtual. Cabero y Gisbert (2002) establecen que autoevaluar consiste en un conjunto de actividades auto correctivas acompañadas de soluciones que permiten comprobar el tipo y grado de aprendizaje respecto de los objetivos de la acción formativa.

A continuación describimos la metodología utilizada según el propósito y las herramientas. La autoevaluación online previa al parcial es una herramienta para el alumno porque la encuentra en un entorno virtual amigable; es el primer paso hacia la cursada virtual; le ofrece una posibilidad de repasar los contenidos desarrollados; le brinda una idea aproximada del parcial; y le permite medir autónomamente su conocimiento. Para la adscripta porque en su planificación y ejecución debió poner en práctica los conocimientos adquiridos durante un año y medio de formación. El soporte tecnológico empleado para esta instancia fue Google Forms, cuya interfaz dinámica permite realizar actividades de opción múltiple, asignarle puntaje y autocorregirlas, a la vez que genera automáticamente gráficos estadísticos de los resultados. El texto seleccionado como base de la autoevaluación aborda la temática de la revolución de las TIC en la agricultura, un tema actual y comprensible de acuerdo al nivel de conocimiento de los cursantes. De un total de catorce consignas, cuatro correspondieron a comprensión textual, siete a aspectos gramaticales y tres a la función de conectores para evaluar la coherencia. Por otro lado, la comprensión lectora de textos en inglés, así como también habilidades complejas como la

reescritura y reformulación del texto en español son elementos claves en el programa de Inglés II. En este contexto se investigaron los recursos que existen en el campus virtual de la UNER y se decidió trabajar con la producción de ejercitación con autocorrección. Se trabajó con la actividad "Cuestionario", del menú ofrecido en la plataforma Moodle. El comportamiento de las preguntas puede ser previsto por el docente en el diseño de la tarea, optando por un menú de preguntas interactivo con varios intentos. De igual manera se puede prever la temporalización, el método de calificación y el número de intentos permitidos. Otro formato de ejercitación trabajado es el de Verdadero/Falso. También en este caso se cargan las afirmaciones y las opciones en bancos de reposición habilitados por la plataforma y en esta actividad, la opción de autocorrección se ve enriquecida por la opción de cargar también explicaciones con respecto a cada una de las opciones de respuestas ofrecidas.

Las actividades de autoevaluación que hemos pensado de manera conjunta con cada una de las adscriptas son diversas y difieren de los clásicos ejercicios de elección múltiple. Esto ha sido posible a partir de su compromiso y compenetración con el rol que tiene el inglés en la formación y actualización del ingeniero, pues un aprendizaje debe ser activo y centrado en experiencias significativas y motivantes (auténticas), en el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia (Díaz Barriga, 2003:12). También a su formación en TIC pues como se establece en los Estándares de competencias en TIC para docentes, UNESCO, "tanto los programas de desarrollo profesional para docentes en ejercicio, como los programas de formación inicial para futuros profesores deben comprender en todos los elementos de la capacitación experiencias enriquecidas con TIC."(2008:3) para poder reunir contenidos y todo su proceso personal en el diseño de una autoevaluación formativa.

Referencias bibliográficas

Cabero, J.; & Gisbert, M. (2002). *La evaluación. Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño.* Sevilla: SAV.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>

UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes.* Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>

SELF-CONTAINED DIGITAL MATERIAL – ITS EFFECT ON THE DEVELOPMENT OF THE READING COMPREHENSION SKILL

Galimberti, Marisa Andrea
galimber@fceia.unr.edu.ar

Valenti, Viviana María
valenti@fceia.unr.edu.ar

Universidad Nacional de Rosario (UNR) - Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agronomía (FCEIA)

Palabras clave: digital reading - controlled navigation - metacognition

Resumen

The replacement of printed-support documents with digital-support documents in the last decades has undeniably affected education and second language (SL) learning has not been an exception. Traditional SL teaching material consisting of worksheets and linear books with static images is being transformed into non-linear multimedia documents and virtual environments characterized by the addition of animations, videos, audios. However, several studies have corroborated the preference of print even in the case of experienced computer users (Waters, J., Roach, J., Emde, J., McEathron, S. & Russell, K., 2014). Research work on the subjective and objective differences between paper and screen learning has also discussed the dislike of on-screen reading among young adult students. Some results point out that reading texts on screen is slower, less accurate and less effective than reading from paper (Annand, 2008; Eshet-Alkalai & Geri, 2007).

Such results seem to contradict the fact that hypermedia documents have a high educational potential. It would be simplistic to believe that the mere change from printed support material to digital support documents guarantees good educational quality *per se*. This transformation clearly implies the development and strengthening of new digital, communication, socio-cognitive and metacognitive competences that will allow the learners to adapt themselves to the change and learn meaningfully and autonomously (Burbules & Callister, 2001). For this to happen, the design of hypermedia material should be considered within a more complex framework that leads to the construction of knowledge.

Following Pintó and López (2012), we adhere to the need of considering three main fields - "Learning", "Hypermedia" and "English" (which could also be any other content area), as well as the intersections among them. This will help teachers and/or materials designers to understand (a) how learning a second language takes place, (b) how learning can take place through hypermedia and (c) how learning a second language can be done with hypermedia (Galimberti & Valenti, 2012; Ronco et al., 2013). Within this theoretical approach, hypermedia didactic material will prove a useful tool in the construction of knowledge if, when dealing with a second language,

the designer manages to combine the hypertext features with a methodology based on the development of metacognitive strategies. In other words, hypermedia design should help the learner develop knowledge of the language and become an autonomous and efficient language user.

This presentation is framed within a 2-year research work “*Materiales didácticos hipertextuales en el aprendizaje de inglés en las ciencias exactas e ingenierías*” (ING 622) that is being carried out at the *Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura*, Universidad Nacional de Rosario (UNR). First, we will explain the features of the self-contained digital material prototype which was designed by combining a metacognitive approach and a reticular-sequential structure which offers controlled navigational options. Second, we will present the results obtained in a pilot trial aimed at evaluating the effects of applying both – a metacognitive approach and controlled navigation when developing reading comprehension. Students were divided into three groups each of which used a different digital document characterized by: a) sequential reading and lack of metacognitive feedback, b) sequential navigation accompanied by metacognitive feedback, c) controlled (sequential-reticular) navigation accompanied by metacognitive feedback. The quantitative results were obtained by measuring the students’ performance through a True and False exercise based on the reading material. Also, a qualitative questionnaire was provided to assess the students’ preferences, motivation and awareness processes in relation to the type of material and methodology used.

These preliminary results will guide the second part of our research work during which we will systematically use this new type of digital material during a whole term. The ultimate aim is to corroborate the positive effect of combining a metacognitive approach with controlled navigation on the students’ digital reading performance.

Referencias bibliográficas:

Annand, D. (2008). Learning efficacy and cost-effectiveness of print versus e-book instructional material in an introductory financial accounting course. *Journal of interactive Online Learning*, 7, 152–164.

Burbules, N & Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Argentina: Granica.

Eshet-Alkalai, Y., & Geri, N. (2007). Does the medium affect the message? The influence of text representation format on critical thinking. *Human Systems Management*, 26, 269–279.

Galimberti, M.; Valenti, V. (2012). La importancia de la reflexión y la autorregulación en el proceso de aprendizaje de una lengua. *Actas V Jornadas Internacionales de Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería*. Retrieved from <http://www.bioingenieria.edu.ar/referencia/eventos/ingles-libro/>

Kasper, L. (November 2003). Interactive Hypertext and the Development of ESL Students' Reading Skills *The Reading Matrix*, 3, (3).

- Pintó, R., & López, V. (2012). *Learning in Science*. Conference proceedings 2012. Learning Science in the Society of Computers. Retrieved from http://www.univ-reims.fr/site/evenement/girep-icpe-mptl-2010-eims-international-conference/gallery_files/site/1/90/4401/22908/29321/29677.pdf
- Ronco, J.; Valenti, V.; Galimberti, M. (Diciembre 2013). The Impact of Metacognitive Strategies in ESP Learning. *ARTESOL ESP E-journal*, 3(2), 16-23. Retrieved from <http://artesol.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2014/02/ESP-Journal-Dec.-2013.pdf>
- Waters, J., Roach, J., Emde, J., McEathron, S. & Russell, K. (2014). A Comparison of E-book and Print Book Discovery, Preferences, and Usage by Science and Engineering Faculty and Graduate Students at the University of Kansas. *Issues in Science and Technology Librarianship*, DOI: <https://doi.org/10.5062/F48G8HN5> (Winter).

PROPUESTA SEMIPRESENCIAL DE INGLÉS GENERAL PARA LAS INGENIERÍAS

Arellano, Cristian

arellano.cristian87@gmail.com

Mallo, Adriana

adriana.mallo@gmail.com

Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, UNSL

Palabras clave: ingeniería – inglés – educación semipresencial – TIC – EVA

Resumen

En la actualidad, para desenvolverse con éxito en el mundo laboral, el profesional ingeniero graduado de universidades nacionales necesita poseer competencias instruccionales orales y escritas en el idioma inglés; es decir, es necesario que posea las 4 macro habilidades de ese idioma, que son lectura, escritura, escucha y habla. En la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) de la Universidad Nacional de San Luis, Inglés Técnico es una asignatura anual en la cual se le enseña a los estudiantes sólo a leer comprensivamente y/o traducir textos específicos, por lo tanto el estudiante que quiera poseer estas cuatro macro habilidades debe procurárselas por su cuenta. Por otro lado, inglés no es una asignatura establecida en la currícula de cada carrera, sino que es acreditación de conocimientos de inglés, entonces los alumnos la cursan cuando pueden o la rinden como libre. Por ello, en el Área de Idiomas de esta facultad, se decidió implementar una propuesta optativa, denominada: Curso semipresencial de Inglés General “Learning English Skills: Elementary Level”, dictada a través de la Secretaría de Extensión.

El propósito de este trabajo es describir dicha propuesta, pero los resultados aún no han podido recolectarse ya que se está dictando en este momento.

El objetivo de este curso es capacitar a los alumnos para utilizar el idioma de manera sencilla, pero adecuada y eficaz, tanto de forma oral como escrita, en situaciones cotidianas de contenido predecible sobre cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas, interactuando, comprendiendo y produciendo textos breves sobre temas concretos de carácter general, con un repertorio básico de recursos lingüísticos frecuentes.

Se eligió la modalidad semipresencial de dictado porque las exigencias laborales y horarias de los alumnos limitan la posibilidad de asistencia a la facultad en horarios fijos. Se intenta, así, reducir la carga horaria presencial, flexibilizando y personalizando la manera de aprender. Brinda, además, al estudiante la posibilidad de organizarse de acuerdo a sus necesidades y desarrollar su autonomía. Asimismo, permite aprovechar el tiempo en el aula al máximo, el cual está especialmente destinado a la práctica oral intensiva.

El curso está alojado en la plataforma educativa Moodle y consta de 7 módulos. Los contenidos se presentan contextualizados de forma que favorezcan el uso significativo de la lengua y fomenten estrategias de aprendizaje y comunicación. Para esto, se utilizan diversas herramientas como videos, prezis, presentaciones en PowerPoint y links de otras páginas web, entre otros. Para las actividades prácticas, se utilizan herramientas de la plataforma Moodle como tareas y cuestionarios. En las clases virtuales se priorizan los aspectos gramaticales de la lengua y su práctica, vocabulario específico, estrategias de lectura y escucha y práctica escrita. Los encuentros presenciales, que son cada quince días, tienen como objetivo sistematizar los temas gramaticales enseñados virtualmente y aplicarlos de forma oral desarrollando estrategias de habla y escucha.

Para esta propuesta, se decidió utilizar la aplicación Whatsapp como una herramienta adicional a la plataforma para intensificar la práctica oral. Los docentes generan diálogos o intercambios para monitorear el desempeño de los estudiantes y comprobar el grado de avance del proceso de enseñanza-aprendizaje en la plataforma educativa, como una actividad previa a lo que se va a desarrollar en el encuentro presencial.

Con respecto a la evaluación, es de proceso, formativa e integradora (final). Se evalúa el proceso de aprendizaje a través del seguimiento de las actividades en la plataforma y en las clases presenciales y de dos evaluaciones presenciales escritas y orales.

Las ventajas de la aplicación de las TIC y de la modalidad virtual son innumerables y, más aún en el contexto de la educación superior, ya que permite a los docentes implementar propuestas innovadoras para dar respuesta a algunas de las demandas que la institución no puede satisfacer. Se espera que esta propuesta sea de utilidad a todos aquellos estudiantes que no han tenido la oportunidad de capacitarse en inglés general.

Referencias bibliográficas

- Alamer, A. (2015). The Role of EFL Learners' Motivation in Mobile Language Learning. In *First International Conference on Theory and Practice (ICTO-2015)* (pp. 142-153). Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Mypaperconference-APIAR.pdf>
- Aparici, R. (2002). Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 5(1). Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1128/1041>
- Duart, J. M., & Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/3/biblio/DUART_Joseph_y_SAGRA_Albert-Formacion_Universitaria_por_medio_de_la_web-un_modelo_integrador.pdf
- Ferreira Szpiniak, A., Sanz, C. (2007a). Hacia un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La importancia de la usabilidad. VI Workshop de Tecnología Informática Aplicada en Educación -CACIC 2007. Corrientes y Resistencia, Argentina. ISBN 978-950-656-109-3.

- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. G. (2004). *La educación a distancia*. Barcelona: Ariel.
- Ibáñez, J. S. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 3. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037290>
- Kukulska-Hulme, A., Norris, L., & Donohue, J. (2015). *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. Recuperado de: http://oro.open.ac.uk/43605/1/_userdata_documents3_lemn3_Desktop_E485_%20Mobile%20pedagogy%20for%20ELT_FINAL_v2.pdf
- Martínez, M. M. (2004). El rol del tutor en la educación virtual. Tokland: *Revista Electrónica para el Fomento de la Lectura*. Recuperado de: <http://tokland.com/elearning/?p=80>
- Susilo, A. (2014). Exploring Facebook and Whatsapp as supporting social network applications for English learning in higher education. Recuperado de: <http://repository.ut.ac.id/4930/>

TRABAJO COLABORATIVO EN MOODLE ENTRE CURSOS DE INGLÉS TÉCNICO DE DISTINTA MODALIDAD

Barochiner, Erika

ebarochiner@frba.utn.edu.ar

Fuscá, Andrea Noemí

afusca@frba.utn.edu.ar

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Buenos Aires

Palabras clave: aula virtual -- síntesis -- trabajo colaborativo -- wiki

Resumen

Dado que las TICs ofrecen una gran variedad de posibilidades de trabajo en el ámbito educativo y que cada vez se promueve más su inclusión, es necesario darles un uso didáctico adecuado para que su implementación permita el desarrollo de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. En este sentido, Díaz Barriga (2013) plantea la necesidad de construir ambientes de aprendizaje a partir del intercambio entre alumno-información, docente-alumno y alumno-alumno a partir de distintos flujos de información, generando secuencias didácticas con actividades significativas para el estudiante. Asimismo, desde el enfoque de la tecnología educativa apropiada y crítica (Fainholc, 2012) se destaca la importancia de implementar el uso de tecnologías en el aula desde una perspectiva socio-constructivista a través de propuestas didácticas que promuevan el trabajo colaborativo -teniendo en cuenta el concepto vygotskiano de que se aprende con otros-, así como también el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento. Dentro de estas últimas, destacamos la necesidad por parte de los alumnos de adquirir competencias relacionadas con la gestión del conocimiento, que incluye procesos de selección, análisis, síntesis y colaboración en entornos sociales de la red. La posibilidad de interactuar con otros en la realización de dichos procesos permite poner en juego la negociación de significados, como elemento esencial para el aprendizaje (Zañartu Correa, 2000).

Este trabajo relata la experiencia de una actividad colaborativa en la plataforma Moodle entre dos cursos de Inglés Técnico Nivel I que se articuló con actividades realizadas en el aula. La actividad tenía por objetivo desarrollar la práctica de elaboración de síntesis en español a partir de un texto y un video en inglés disponibles en el Aula Virtual. Este trabajo resultó ser un verdadero desafío debido a las características dispares de los cursos. Entre ellas podemos mencionar: un curso tenía modalidad cuatrimestral y el otro anual, por lo cual ambos manejaban distinto nivel de aprendizaje, cursaban distintos días y horario, y les fueron asignadas tareas diferentes. El Aula Virtual fue el punto de contacto y de trabajo de ambos cursos que lograron cumplir con las consignas, respetar los plazos de entrega y asumir sus diferentes roles.

En principio, se dividió en cuatro grupos a los alumnos de manera que, en un mismo grupo, hubiere alumnos de ambos cursos. La temática fue “Los procesos de reciclaje” y a cada grupo se le asignó un elemento diferente: papel, metal, plástico o vidrio.

A los alumnos del curso anual, se les asignó un material subido al aula virtual y cada miembro del grupo debía realizar una tarea diferente: ver el video y realizar una síntesis de su contenido; leer el texto y realizar una síntesis; integrar ambas síntesis en una que contuviera la explicación completa del proceso de reciclaje asignado; subir esa síntesis en una wiki de manera colaborativa y esperar el feedback del curso cuatrimestral.

Los alumnos del curso cuatrimestral, que tenían el rol tutorial, debían acceder al material, trabajarlo en la clase presencial, realizar una síntesis individual y luego discutirla con los miembros de su grupo según pautas acordadas previamente para decidir qué ideas centrales no deberían faltar en la síntesis y, finalmente, dar una devolución sobre los trabajos del curso anual a través del aula virtual.

Se utilizó una lista de cotejo y una rúbrica para guiar a los alumnos en la elaboración de las síntesis y para la posterior devolución que realizarían a los alumnos del otro curso. La introducción de estos instrumentos buscó facilitar el proceso de autoevaluación y coevaluación a partir de criterios claros.

En base a la respuesta positiva que recibimos de nuestros alumnos en la encuesta administrada al finalizar la actividad y al trabajo satisfactorio realizado, podemos concluir que esta experiencia ha logrado motivar a los alumnos debido a la multiplicidad de tareas asignadas, al protagonismo que tuvieron en los distintos roles y a la posibilidad de utilizar de forma independiente las herramientas que ofrece la plataforma Moodle.

Referencias bibliográficas

Díaz-Barriga, A. (2013). *Tic en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica*. Consultado el 28 de junio de 2018. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Núm. 10. Vol IV. <http://ries.universia.net>

Fainholc, B. (2012). *Una tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos*, Buenos Aires: Lumen- Hvmánitas

Zañartu Correa, L. M. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red, *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, V(28). Disponible en <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/AprendizajeColaborativo.pdf>

EL ROL TUTORIAL DEL DOCENTE AUXILIAR EN EL ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO A TRAVÉS DEL AULA VIRTUAL.

Almandoz, Alicia Graciela

almandozgraciela@gmail.com

Maruzza, Jorgelina

jmaruzza@frba.utn.edu.ar

Reyes, Victoria Camila

reyes.victoriacamila@gmail.com

Universidad Tecnológica Nacional (FRBA)

Palabras clave: lecto-comprensión - aula virtual - acompañamiento - andamiaje - docente auxiliar

Resumen

En la enseñanza de Inglés Técnico I en las carreras de ingeniería en la UTN Regional Buenos Aires se ha adoptado la modalidad de lecto-comprensión con la finalidad de presentar a los estudiantes textos de temática técnico-científica escritos en inglés. Nuestros alumnos deben resolver guías de lectura basados en dichos textos. Desde nuestro rol de docentes auxiliares, hemos detectado la disparidad del nivel de inglés con el cual nuestros alumnos ingresan al curso y las dificultades con las que muchos de ellos se encuentran a la hora de resolver las diferentes actividades propuestas por el equipo docente. A menudo los estudiantes se sienten frustrados y optan por dejar de cursar la materia. Como es sabido, es parte de nuestro rol docente guiar y brindar andamiaje a los estudiantes para que logren alcanzar nuevas competencias. Consideramos trascendental acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje a fin de proveer las herramientas necesarias para que logren alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto, es de suma importancia el accionar del docente ya que su función consiste en ayudar al estudiante a transitar este camino para llegar a un nivel superior al inicial y así sucesivamente (Vygotsky, 1978).

Con la finalidad de que nuestros estudiantes logren alcanzar los objetivos propuestos por la cátedra, hemos elaborado un plan de acción teniendo en cuenta sus necesidades, nuestro contexto y los requerimientos de la materia. El mismo presenta un modelo de tareas a realizar haciendo uso del aula virtual, la cual nos ofrece un espacio de intercambio con los estudiantes y facilita el seguimiento del progreso de los mismos. Burbules (2008) sostiene que “las nuevas tecnologías cobran cada vez mayor relevancia para las oportunidades educativas y la participación en las áreas social, económica, política y cultural.” Es por eso que desde nuestro rol de docente auxiliar buscamos fomentar una actitud activa de nuestros estudiantes a través de la plataforma Moodle, lo cual posibilitará una mayor participación de los mismos en su propia formación académica.

El objetivo principal de dicho plan de acción es lograr que todos los estudiantes de Inglés Técnico I, mediante estrategias y técnicas de lectura efectivas, sean capaces de comprender e interpretar textos técnicos y científicos referidos a temáticas propias de la Ingeniería. Del mismo se desprenden los siguientes objetivos: proveer instancias de apoyo para que los estudiantes adquieran y fortalezcan estrategias de comprensión lectora. Se busca también promover la participación activa de los estudiantes en el aula virtual de forma tal que facilite el aprendizaje y afiance el vínculo estudiante-docente auxiliar. Tal como propone Maggio (2000), las buenas prácticas tutoriales, potencian el aprendizaje.

Todas las actividades se realizarán en torno a diversos textos de temática técnico-científica específicamente seleccionados. Se prepararán actividades basadas en lecto-comprensión a fin de que los estudiantes sean capaces de aplicar diversas estrategias de lectura y que faciliten el reconocimiento de relación entre las diferentes partes del texto (conectores y referentes), de detección y categorización de la información (ideas principales y secundarias), de selección de encabezados, respuestas a cuestionarios, ejercicios de opción múltiple y elaboración de síntesis. Asimismo, se proporcionará un espacio para consultas a las docentes, consultas entre estudiantes, y se compartirá información y videos con contenidos que se consideren pertinentes en relación al programa de IT1.

Esta intervención didáctica se llevará a cabo durante el segundo cuatrimestre del presente año lectivo y esperamos que los estudiantes presenten mejoras en cuanto a las estrategias de abordaje de los textos para lograr así la comprensión e interpretación de los mismos. Analizaremos la incidencia de la implementación de este plan de acción a través de encuestas así como también el rendimiento de los estudiantes tanto en trabajos prácticos como en exámenes parciales. Consideramos que este tipo de experiencia enriquecerá y ayudará a mejorar nuestras prácticas docentes por lo tanto compartiremos la misma con nuestros colegas.

Referencias bibliográficas

- Burbules, N. (2007). *Riesgos y promesas de las TIC en Educación ¿Qué hemos aprendido de los últimos diez años?* En Seminario Internacional "Cómo las TIC transforman las escuelas", realizado en abril de 2007, Ciudad de Buenos Aires. UNICEF Argentina e IPE-UNESCO. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/las_tic_aula_agenda_politica.pdf (agosto 2008).
- Ellis, R. & Tomlinson B. (1988). *Reading Advanced*. OUP: Oxford. Cambridge:CUP
- Fernández Toledo, P. (2000). *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora del inglés como lengua extranjera*. Universidad de Murcia. Extraído de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/10814> (Último acceso 05/07/2018)
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second Language- Moving from theory to practice*. Cambridge:CUP
- Hilliard, A. (2003) *The interaction between the reader and the reading situation: The roles of text cues, reading tasks and individual differences in reading ability*.

(Doctorate dissertation, The Florida State University, Florida, U.S.A) Extraído de:
<http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:182244/datastream/PDF/view>
(Último acceso 05/07/2018)

Maggio, M. (2000). *El tutor en la educación a distancia*. En: Litwin, E. (2000). *La educación a distancia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford, UK:

Macmillan Education.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Marta Cecilia Gete (2016). *Modalidad B-Learning (Blended Learning - Aprendizaje Mixto) Propuesta curricular sobre enseñanza del Inglés* - Editorial académica española.

IMPACTO DEL AULA VIRTUAL EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIA LECTORA EN INGLÉS CIENTÍFICO-TÉCNICO BAJO UN CONTEXTO DE ENSEÑANZA MIXTA

Caballero, Mirta Elena
misolugu@gmail.com

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Concepción del Uruguay

Palabras clave: Aprendizaje mixto - entorno moodle - inglés científico-técnico - competencia lectora

Resumen

Hoy en día, la era digital demanda a los docentes nuevas formas de interacción que promuevan nuevas formas de enseñar y aprender. El aprendizaje híbrido o mixto ha surgido como respuesta a los continuos cambios en la educación que ha pasado de una enseñanza presencial a una totalmente a distancia.

Esta modalidad es vista como una alternativa que promueve mayor interacción y ofrece nuevas técnicas y estrategias de aprendizaje centradas en el alumno, que conducen a la autogestión o aprendizaje autónomo, factores esenciales en esta nueva era comunicativa.

Por su parte, Edith Litwin (2000) sostiene que esta modalidad se caracteriza por su flexibilidad en torno a la propuesta de enseñanza y que hoy se favorecen las interacciones entre docentes y alumnos acortando las distancias en la modalidad. No obstante, el valor de la propuesta no radica en el último desarrollo tecnológico implementado sino en la calidad de los contenidos y en el enfoque que se adopte para la enseñanza.

Morales & Ferreira (2008) consideran que esta modalidad de trabajo le permite a los alumnos desarrollar sus competencias comunicativas y lingüísticas de la comprensión de la lengua extranjera de la especialidad trabajando en un contexto de aprendizaje semipresencial que es afín a su propia realidad y que ha probado ser eficaz para el aprendizaje de una segunda lengua.

Por su parte, Swan (2001), Garrison y Cleveland- Innes, (2003); Thorne (2003); Cabero, Almenara (2005); Jiménez Esteller, Estupinya y Mans (2006) sostienen que el aprender un idioma basándose en un ambiente de aprendizaje combinado requiere que el estudiante desarrolle formas de sacar el mejor provecho posible de éstas.

La modalidad mixta ofrece ventajas a los estudiantes de inglés como segunda lengua en cuanto a las numerosas herramientas de audio, video y gráficas que pueden incorporarse a través de entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), tales como el entorno Moodle. Se basa en el modelo socio constructivista y tiene como fin un

aprendizaje colectivo y comunitario, favoreciendo la construcción del conocimiento (Ardila y Bedoya, 2006). En forma similar, Fainholc (2012) sostiene que esta modalidad permite manipular, archivar, complementar o transformar la información de una manera dinámica entre los usuarios.

Entre las herramientas informáticas se ha seleccionado el entorno Moodle, el aula virtual como soporte y complemento a la clase presencial de la cátedra Idioma Extranjero I en el Profesorado en Matemática de la UADER, Facultad de Ciencia. Durante el ciclo lectivo 2019 los alumnos utilizarán dicha herramienta para acceder al material teórico y práctico, a recursos y a realizar actividades de interacción entre alumno-docente y entre pares.

En el contexto académico de la facultad, resulta sumamente relevante formar graduados universitarios competentes en el uso del idioma inglés. El dominio de una lengua extranjera es un requisito casi excluyente en el perfil de las carreras profesionales y en el posterior desarrollo académico en los profesorado. La lengua inglesa es una 'lingua franca' que permite acceder a becas y pasantías en el exterior, ampliando y mejorando sus oportunidades laborales. Por otra parte esta propuesta didáctica surge también de las necesidades específicas de la carrera seleccionada, de la necesidad áulica de mejorar la comprensión lectora de los alumnos ante las dificultades o falencias en cuanto a conocimientos previos y la reducida carga horaria presencial de la cátedra, entre otros.

Desde una propuesta de investigación-acción de carácter descriptivo y cualitativo, este proyecto tiene como objetivo recabar información con respecto al trabajo con esta modalidad. La recolección de datos constará de relevamiento de información a través de cuestionarios semi-estructurados de respuestas abiertas y cerradas, pruebas diagnósticas de competencia lectora, de datos recogidos de la interacción en foros y mensajería, actividades prácticas, evaluaciones online y tradicionales. Por ende, se estima que la enseñanza mixta tendrá un impacto positivo en el desarrollo de competencia lectora en la comprensión de textos científico-técnicos y por otra parte proporcionará datos relevantes para re direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar los posibles obstáculos emergentes.

Referencias bibliográficas

Ardila, María Elena; Bedoya, Juan Rodrigo (2006) "La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés".

Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 11, núm. 17, enero-diciembre, 2006, pp. 181 - 205 Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.

Cabero Almenara, J. (2005) "Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones". Revista de la Educación Superior, vol. XXXIV (3), núm. 135, julio septiembre, 2005, pp. 77-100 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México

Fainholc, B. (2012). "Una Tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos." Buenos Aires: Editorial Humanitas. Lumen magisterio.

- Ferreira Cabrera Anita y Sandra Morales Ríos, (2009) "La efectividad de un modelo de Aprendizaje combinado para la Enseñanza del inglés¹ como lengua Extranjera: estudio empírico", *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile), 46 (2), II Sem, pp. 95-118.
- Garrison, D. y Cleveland-Innes, M. (2003). "Critical factors in student satisfaction and success: Facilitating student role adjustment in online communities of inquiry." Comunicación presentada a Sloan Consortium Asynchronous Learning Network Invitational Workshop, Boston, MA.
- Jimenez Esteller, L., Estupinya, P. y Mans, C. (2006). "Potencial de un entorno virtual de aprendizaje en asignaturas ECTS semipresenciales. La perspectiva del profesorado, en Congreso Edutec: La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e learning. ISBN: 84-690-0126-4. Disponible en: <http://edutec.urv.net/CDedutec/cast/comun-pdf/francisco-perez%20fernandez.pdf>
- Litwin, Edith (Compiladora) (2000) *La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu editores S.A, Buenos Aires. - Swan, K. (2001). "Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses, in *Distance Education*", 22, 306 – 331.
- Thorne, K. (2003). "Blended learning: how to integrate online & traditional learning." Londres: Kogan.

EJE 4:

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS Y SU APORTE EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS RELACIONADOS CON LA INGENIERÍA

- 1- Caracterización del manual de buenas prácticas en las ingenierías.**
- 2- Bi modalidad para el Desarrollo de la Escritura Académica en Inglés para las Ingenierías.**
- 3- Diseño de una encuesta sobre prácticas y valores acerca de la lectura en ingeniería.**
- 4- Aportes al desarrollo de la expresión oral en ingeniería.**
- 5- ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés técnico?**
- 6- Hacia una unificación metodológica para el abordaje del conocimiento transdisciplinario: inglés e ingeniería.**
- 7- El inglés en la formación de los ingenieros.**
- 8- El conocimiento de inglés de los ingenieros: demandas del medio laboral.**
- 9- Posicionamiento del autor en artículos de investigación de ciencias agrarias en inglés.**



CARACTERIZACIÓN DEL MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS EN EL DOMINIO DE LA INGENIERÍA

Busso, Natalia

nataliabusso@gmail.com

López, Luciana

lucianaalopez@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba - Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA), Facultad de Lenguas

Palabras clave: lecto-comprensión en el nivel superior -- inglés con fines específicos -- ingenierías -- manual de buenas prácticas -- caracterización genérica

Resumen

En la enseñanza de inglés con fines específicos (IFE), se manifiesta un interés creciente por estudiar los géneros académicos y profesionales de circulación frecuente en el nivel superior. Los estudiantes universitarios en América Latina se enfrentan cotidianamente con los desafíos que supone el abordaje de textos de distintos grados de especialización escritos en una lengua extranjera (Martínez, 2011). Esta realidad hace que los estudiantes deban adquirir y desarrollar durante su trayecto formativo las herramientas lingüísticas, discursivas y retóricas en inglés necesarias para acceder y aprehender los géneros y las convenciones retórico-discursivas de la comunidad científica en general y de una disciplina en particular (Hyland, 2004). De esto se desprende la importancia de realizar estudios descriptivos de los géneros que vehiculan el conocimiento especializado en el contexto universitario y en ámbito profesional, con el fin último de contribuir a que los estudiantes se conviertan en miembros competentes de una comunidad discursiva académica o profesional dada (Hüttner, Smit, y Mehlmauer-Larcher, 2009).

La presente propuesta de investigación tiene como objetivo central contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las carreras de Ingeniería de la UNC e intenta dar respuesta a dos interrogantes: ¿qué características presenta el manual de buenas prácticas en el dominio de la ingeniería a nivel situacional, funcional, semántico y formal?, y ¿cuáles son los subgéneros frecuentes en dicho campo disciplinar? En este estudio se explicita primeramente el marco teórico que sustenta la investigación, el cual articula conceptos provenientes de la didáctica de la lengua extranjera, la lingüística textual de corte germánico y el análisis del género. De la primera corriente teórica, se adopta la noción de lectura en lengua extranjera en el nivel superior entendida como un proceso de construcción de conocimientos llevado a cabo por un lector que es miembro de una comunidad disciplinar específica a partir de un texto escrito en una lengua extranjera, y mediante el diálogo establecido con el autor (Dorronzoro y Klett, 2006). La lingüística textual germánica proporciona los conceptos de texto y texto especializado y la tipología de análisis textual multinivel, un instrumento para el análisis y la caracterización de géneros especializados (Ciapuscio, 2003). De los estudios de análisis del género se toman los constructos

teóricos de género y comunidad discursiva formulados por Bhatia (1993, 2004) y Swales (1990). En segundo lugar, se caracteriza el manual de buenas prácticas en los niveles situacional, funcional, semántico y formal según el enfoque teórico adoptado.

Los resultados preliminares muestran que el manual de buenas prácticas es un género profesional que proporciona un conjunto de reglas y regulaciones establecidas por organismos competentes en el área de la ingeniería. Los principales destinatarios de este género son los profesionales de las distintas ingenierías. Dado su propósito comunicativo de dirigir y los destinatarios previstos, el manual de buenas prácticas presenta una predominancia de secuencias instructivas e incluye abundante terminología especializada. En esta esfera disciplinar, los manuales de buenas prácticas versan sobre temáticas muy diversas tales como prácticas de manufactura, empaque y almacenamiento de alimentos en la ingeniería química, y prácticas de indicaciones geográficas en la ingeniería aeronáutica, entre muchas otras.

La caracterización de este género poco explorado aporta información valiosa en el contexto de cursos de inglés con fines específicos diseñados para entrenar a estudiantes hispanohablantes en el desarrollo de estrategias de lectura en disciplinas y géneros determinados, específicamente en cursos de lecto comprensión en el campo de la ingeniería. Se considera necesario continuar profundizando en la descripción de este género y sus subgéneros a partir de estudios de corpus más grandes para la transferencia de los datos relevados a los cursos de IFE en esta área y al diseño de materiales didácticos que incluyan un mayor repertorio de géneros profesionales.

Referencias bibliográficas

- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. Londres: Longman.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Londres: Continuum.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Dorronzoro, M.I. y Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la Universidad: Marco teórico y transposición didáctica. En R. Pastor, N. Sibaldi, y E. Klett (Eds.), *Lectura en lengua extranjera: una mirada desde el receptor* (pp. 57-72). Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras.
- Hüttner, J., Smit, U., y Mehlmauer-Larcher, B. (2009). ESP teacher education at the interface of theory and practice: introducing a model of mediated corpus-based genre analysis. *System*, 37(1), 99–109.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Martínez, I. (2011). Capitalizing on the advantages of the Latin American EAP situation: using authentic and specific materials in EAP writing instruction. *Ibérica*, 21, 31-48.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIMODALIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN INGLÉS PARA LAS INGENIERÍAS

Duch, Virginia Alejandra
virginia.duch@gmail.com

Universidad Nacional de Quilmes

Palabras clave: inglés - escritura académica - estrategias - ingenierías - bi modalidad

Resumen

La publicación de informes, trabajos y artículos académicos siempre ha sido un desafío para las ingenierías, pero se volvió un elemento esencial a partir de los años ochenta cuando las universidades basaron su modelo de desarrollo en la evaluación de los logros de los docentes, grupos de investigación e índices institucionales relacionados con la productividad.

Además, es más que reconocido que las universidades adquieren su prestigio mediante las producciones publicadas por sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. En relación con esto, y para facilitar la comunicación de las producciones académicas, han surgido sistemas informáticos como el Open Access que permiten acceder a las publicaciones científicas de forma gratuita sólo con tener conexión a Internet.

Esto favoreció la visibilidad y la difusión de los resultados de investigaciones y los avances del conocimiento científico eliminando barreras económicas y de distribución. Sin embargo, las revistas científicas de alto impacto internacional tienen como requisito excluyente que toda producción escrita debe estar en inglés.

Es por ello que este trabajo aborda la enseñanza de la escritura de géneros académicos en inglés necesarios para que los trabajos de la comunidad académica de las ingenierías sean aceptados y publicados en revistas de alto impacto. Para llevar adelante este desafío se pensó en la bi modalidad como escenario para facilitar que tanto estudiantes como profesores desarrollen las habilidades necesarias para escribir sus producciones en inglés.

La bi modalidad, a los fines de este trabajo, se asume desde la perspectiva mencionada por Dabat (2016) quien la define como la integración sistemática de la educación presencial y a distancia apoyada en tecnologías digitales. Además, ciertas habilidades del lenguaje como la escritura requieren diversos medios y modos para desarrollarse. Entonces, se propone la articulación de la modalidad presencial y la modalidad virtual así como también diversos modos de abordar la enseñanza de estrategias de escritura académica para las ingenierías en ambas modalidades.

Por otro lado, respecto a géneros de escritura académica en inglés en la carrera de ingeniería, Jenkins, Jordan y Weiland (1993) indican que la mayoría de las tesis de grado son avaladas por subsidios y luego publicadas como papers en revistas con

referato en coautoría junto con graduados. El principal problema de la escritura detectado por estos autores es la falta de adecuación a los géneros académicos y al registro formal del lenguaje que debe utilizarse en su escritura.

Por su parte, Cheung (2010) de la Universidad Tecnológica de Singapur expuso resultados del análisis de los primeros intentos de estudiantes de publicar sus trabajos en una revista arbitrada en inglés. Los estudiantes adoptaron estrategias específicas para abordar las dificultades que surgieron para que sus trabajos fueran aceptados. Entre ellas estuvieron la selección y lectura de artículos en ediciones de revistas especializadas en áreas de estudio con las que los estudiantes estaban familiarizados, y la búsqueda de asistencia de sus directores de tesis. A pesar de ello, las dificultades centrales estuvieron en el uso del lenguaje y el estilo de escritura.

En definitiva, el abordaje hacia la construcción de estrategias de escritura adecuadas a los géneros académicos prevé mejores logros si la misma se lleva adelante individualmente mediante lecturas y análisis guiados de recursos online, con foros de debates y construcciones grupales en alguna plataforma virtual. Estas acciones se articularían luego con puestas en común junto con directores de tesis, investigadores, docentes y otros estudiantes, en clases presenciales.

Además, tanto las estrategias de escritura relativas al ámbito semiótico de cada ingeniería como las pautas específicas de cada género académico, requieren tiempos individuales casi imposibles de satisfacer en encuentros presenciales. Sin embargo, esta flexibilidad estaría dada por instancias virtuales disponibles a lo largo del curso de escritura y más allá de su finalización.

Como conclusión, este trabajo propone el dictado de talleres bimodales de escritura académica en inglés dirigidos a docentes y estudiantes de las ingenierías. Los mismos se ofrecerían mediante una articulación que satisfaga las necesidades individuales y de la comunidad académica de publicar sus producciones enriqueciendo, de esta manera, la profesión en su totalidad.

Referencias bibliográficas

- Batista, J; Alburguez, M; León, M. (2007): *Estudio diagnóstico sobre la enseñanza del inglés técnico en ingeniería*. Universidad Pedagógica Experimental, Venezuela.
- Björkman B. (2008): *English as the Lingua Franca of Engineering: The Morphosyntax of Academic Speech Events*, Stockholm University, Stockholm.
- Cantoral, R (2007): *¿Publicar o perecer, o publicar y perecer?* Relime [online]. vol.10, n.3 [citado 2017-05-21], pp.311-313. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362007000300001&lng=es&nrm=iso. ISSN 2007-6819.
- Cismas, C. (2010): *Basic Academic Writing in Engineering Studies: Research, Documentation, Progress*. The Polytechnic University of Bucharest, Romania.
- Cheng L., Myles J., Curtis A. (2004): *Targeting Language Support for Non-Native English-Speaking Graduate Students at a Canadian University*, Canada.

- Cheung Y.L. (2008): *First publications in refereed English journals: Difficulties, coping strategies, and recommendations for students training*, Nanyang Technological University, Singapore.
- Dabat, G. (2016): en *Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior* / Guillermo Tamarit ... [et al.]; compilado por Alejandro Villar. - 1a ed. - Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.
- Flowerdew J. (1999): *Problems in Writing for Scholarly Publication in English: The Case of Hong Kong*, City University of Hong Kong, Hong Kong.
- Fritz, G; Cabrera, K; González G; Mayol, C. (2012): *El uso de estrategias para mejorar la comprensión de textos académicos en inglés a través de Blended Learning*. Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
- García Almiñana, D; Amante García, B; Oliver del Olmo, S; Domènech J.M (2007): *Potenciación de las competencias en inglés técnico en los estudios de ingeniería industrial*. Universidad Politécnica de Cataluña, España.
- Huang J.C (2009): *Publishing and learning writing for publication in English: Perspectives of NNES PhD students in science* State University of New York at Buffalo, New York.
- Jenkins S., Jordan M.K., and Weiland P.O (1993): *The Role of Writing in Graduate Engineering Education: A Survey of Faculty Beliefs and Practices*. The American University, United States of America.
- Julio, C; Calvo, A. (2010): *Excelencia académicas y revistas indexadas*. Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.
- Kim, E; Shin, A. (2014): *Seeking an Effective Program to Improve Communication Skills of Non-English-Speaking Graduate Engineering Students: The Case of a Korean Engineering School*. Korea.
- Laco, L; Natale, L; Ávila. M. (2010): *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
- Melero R. (2005): *Acceso abierto a las publicaciones científicas: definición, recursos, copyright e impacto*. El profesional de la investigación.v. 14, n. 4, julio-agosto 2005
- Rus, D. (2014): *Developing technical writing skills to engineering students*. Tirgu-Mures, Romania.
- Morimura, K; Entzinger, J; Suzuki, S. (2013): *New system of English for Engineers and Scientist – structural reformation corresponding to globalization of the university-*. The University of Tokyo, Japan.
- Moyano, E. (2010): *Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

APORTES AL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGENIERÍA

Waigandt, Diana Mónica

dwaigandt@ingenieria.uner.edu.ar

Soto, María Alejandra

masoto@ingenieria.uner.edu.ar

Pais, Giuliana Alejandra

pais.giuliana@gmail.com

Facultad de Ingeniería – Universidad Nacional de Entre Ríos

Palabras clave: aprendizaje experiencial -- evaluaciones de pares -- evaluación formativa -- expresión oral y escrita -- presentaciones orales -- tareas comunicativas

Resumen

Teniendo en cuenta los lineamientos del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina (CONFEDI) detallados en el Primer Acuerdo sobre Competencias Genéricas (2006) y de la Declaración de Valparaíso sobre Competencias Genéricas de Egreso del Ingeniero Iberoamericano (2013), la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FIUNER), en su Informe de Autoevaluación presentado a la CONEAU en 2013, se comprometió a llevar a cabo planes de mejora hacia la excelencia. Uno de esos planes tiene como objetivo general “fortalecer aspectos relacionados con la metodología de enseñanza y el proceso de aprendizaje del currículum” y uno de sus objetivos específicos es “fortalecer las instancias curriculares orientadas al desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita de los estudiantes”.

Con este marco, e incentivados tanto por el programa de formación docente desarrollado desde el Área de Asesoría Pedagógica de la FIUNER como por el programa de innovación e incentivo a la docencia lanzado desde el Rectorado de la UNER en 2010, docentes de las diferentes disciplinas han introducido cambios en sus prácticas áulicas con el objetivo de contribuir a la concreción de estos planes.

El objetivo de este trabajo es presentar el Proyecto de innovación e incentivo a la docencia denominado “Inglés II: Incorporación de TIC para el desarrollo de estrategias de aprendizaje experiencial” (aprobado por Resolución CD N° 258/14) que se lleva adelante en Inglés II, asignatura obligatoria correspondiente al tercer año de los planes de estudio de las carreras Bioingeniería y Licenciatura en Bioinformática que se dictan en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

En esta asignatura de cursado anual, con una carga horaria total de 56 horas, se llevan a cabo actividades que facilitan la incorporación paulatina de los estudiantes a sus respectivas comunidades discursivas. Para ello, el equipo de cátedra propone la

realización de tareas de escritura y de habla en lengua materna a partir de lecturas de textos de la especialidad en lengua extranjera inglés (artículos de semi-divulgación, artículos de investigación y patentes). Así, los estudiantes preparan presentaciones de diapositivas, pósteres y *abstracts* para acompañar sus exposiciones orales ante un foro científico o profesional imaginario. En otras palabras, nuestros estudiantes leen en inglés y realizan todas sus producciones escritas y orales en castellano. Esta propuesta pedagógica se inscribe en un enfoque basado en géneros académicos y profesionales e integra aportes de dos corrientes: Inglés para fines específicos (Swales: 1990, 2004) y la Nueva Retórica (Bazerman, Bonini & Figueiredo: 2009; Freedman y Medway: 1994; Miller: 1984) y tiene como objeto la enseñanza explícita de prácticas discursivas propias del mundo académico y profesional en los que los estudiantes se están insertando.

Desde el año 2014, en el marco de este proyecto, las presentaciones orales en lengua materna son filmadas, compartidas online y utilizadas como insumo para la implementación de estrategias de evaluación formativa (Black y William: 1998). Mediante el uso de rúbricas, los estudiantes no sólo son evaluados por sus docentes, sino que también se auto-evalúan y evalúan a sus pares a través de grillas especialmente diseñadas, y que completan online. Esto ha permitido consensuar y transparentar los criterios de evaluación, así como también ha promovido la retroalimentación, la reflexión crítica y el trabajo colaborativo.

Durante la presentación, nos focalizaremos en los resultados obtenidos en las evaluaciones de pares correspondientes al grupo de estudiantes que cursaron la asignatura en el año 2017. Para ello, tomaremos como muestra a aquellos alumnos cuyas calificaciones estaban por debajo de la media del total del grupo de estudio.

Se mostrarán resultados estadísticos correspondientes a la evolución de las calificaciones, a lo largo de las presentaciones realizadas durante el año, así como también la evolución de casos particulares, haciendo énfasis en los aspectos en los cuales los alumnos tuvieron más dificultades. Además, nos referiremos a la(s) estrategia(s) que utilizaron para sortearlas.

Mediante este estudio, y a partir de los resultados obtenidos de las encuestas de fin de cursado, se evaluará la eficacia del proyecto propuesto por la cátedra.

Referencias bibliográficas

Bazerman, C., Bonini, A. y Figueiredo, D. (eds.) (2009): *Genres in a changing world*, Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Available online at: <http://wac.colostate.edu/books/genre/genre.pdf>

Black, P. & William, D. (1998): "Assessment and classroom learning", *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, Vol.5, N° 1.

CONFEDI (2006): Primer Acuerdo sobre Competencias Genéricas. Recuperado de: https://www.frbb.utn.edu.ar/frbb/info/secretarias/academica/carreras/apoyo/Competencias_CONFEDI.pdf

CONFEDI (2013): Declaración de Valparaíso sobre Competencias Genéricas de Egreso del Ingeniero Iberoamericano. Recuperado de: <http://www.abenge.org.br/Figuras/DeclaraciondeValparaiso.pdf>

Freedman, A. y Medway, P. (eds.) (1994): *Genre and the New Rhetoric*, London: Taylor and Francis.

Miller, C. (1984): "Genre as social action", *Quarterly Journal of Speech*, N° 70, MES.

Swales, J. (1990): *Genre analysis*, Cambridge / New York: Cambridge University Press.

Swales, J. (2004): *Research Genres: Explorations and Applications*, Cambridge / New York: Cambridge University Press.

DISEÑO DE UNA ENCUESTA SOBRE PRÁCTICAS Y VALORES ACERCA DE LA LECTURA EN INGENIERÍA

Muñoz, Verónica

vmunoz@hum.unrc.edu.ar

Garófolo, Andrea

agarofolo@hum.unrc.edu.ar

Padula, Malena

mpadula@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto

Palabras clave: encuesta -- prácticas -- valores -- lectura-- alfabetización -- ingeniería

Resumen

El objetivo de esta ponencia es socializar las principales etapas y procedimientos que llevamos a cabo para el diseño de una encuesta que utilizamos como instrumento de recolección de datos en el marco de un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado actualmente en ejecución en la Facultad de Ingeniería (FI), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

A partir de nuestra práctica docente en *Inglés Técnico I* e *Inglés Técnico II*, hemos identificado ciertos problemas relacionados a la enseñanza y aprendizaje de la lectura, tales como falta de criterios para la gradación entre *Inglés Técnico I* e *Inglés Técnico II*; falta de diálogo y trabajo conjunto entre los docentes de inglés y los docentes de las materias de especialidad; dificultad, evasión o negación de los estudiantes para leer bibliografía obligatoria de las asignaturas; necesidad de conocer los géneros que circulan en la Facultad de Ingeniería. En este contexto, nos planteamos como objetivo realizar una investigación diagnóstica para conocer la cultura disciplinar a partir de las prácticas y los valores de los docentes en cuanto a la lectura en las carreras de grado de la Facultad de Ingeniería.

Nuestra investigación se basa en un diseño transversal cualitativo-cuantitativo. Para recolectar los datos, diseñamos una encuesta que se administrará a todos los docentes de la Facultad de Ingeniería (UNRC). Para el diseño y la elaboración de la encuesta nos basamos en una secuencia de tres etapas. En primer lugar, realizamos una revisión de marcos teóricos fundacionales, líneas teóricas emergentes y estudios empíricos sobre la alfabetización y la enseñanza de lectura. En segundo lugar, identificamos los constructos y las dimensiones a ser analizadas en la encuesta. Partiendo de una concepción de las disciplinas como culturas (Holliday, 1999; Hyland, 2000), decidimos enfocarnos no solo en las acciones de los docentes sino también en los valores, elementos centrales en la construcción y definición de una cultura (Minkov y Hofstede, 2013). Nos basamos en el marco conceptual reelaborado por

Punch (2003) a partir del trabajo de Rosenberg (1968, como se cita en Punch, 2003) desde la sociología. Esta perspectiva nos permite conceptualizar la lectura a partir de la relación sistemática de tres variables centrales: variables sociales (pertenencia y participación en grupos sociales específicos que determinan experiencias particulares); variables afectivas (procesos mentales); variables de comportamiento (acciones). A partir de este marco conceptual, buscamos observar la interacción entre la pertenencia de los docentes a una disciplina, a la ingeniería, y a una institución, la Facultad de Ingeniería de la UNRC, sus valores y sus prácticas.

Luego, operacionalizamos los dos constructos que representan las variables principales a ser observadas: a) *Valores*: grado de importancia que los docentes de la Facultad de Ingeniería de la UNRC le atribuyen a las dimensiones a ser analizadas; b) *Acciones pedagógicas*: prácticas que los docentes de la Facultad de Ingeniería de la UNRC ponen en marcha en relación con las dimensiones a ser analizadas. Posteriormente, definimos la estructura de la encuesta en tres secciones: 1) variables sociales (características demográficas de los docentes, tales como edad, antigüedad en el cargo actual, capacitación académica); 2) variables afectivas (valores de los docentes en cuanto a la lectura, por ejemplo grado de importancia atribuido a distintos tipos de lectura y a ciertas habilidades y competencias implicadas en la lectura); 3) variables de comportamiento (prácticas de los docentes, tales como qué, cuándo, cada cuánto y cómo se realizan ciertas acciones pedagógicas).

En la última etapa del diseño de la encuesta, determinamos las cinco dimensiones a analizar: alfabetización, lectura como actividad social en ingeniería, proceso de lectura, enseñanza de la lectura, y géneros textuales que se usan en las carreras de ingeniería. En esta etapa también identificamos los indicadores que representan los correlatos empíricos a partir de los cuales se medirán las dimensiones seleccionadas.

Una vez administrada la encuesta, los resultados del análisis serán utilizados para establecer pautas para futuros cambios innovadores en nuestra praxis docente.

Referencias bibliográficas

- Aldridge, A., y Levine, K. (2001). *Surveying the social world. Principles and practice in survey research*. Buckingham: Open University Press.
- Barton, D. (2005). Researching literacy practices. Learning from activities with teachers and students. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 165-176). Nueva York: Routledge
- Barton, D., y Hamilton, M. (2005). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-14). Nueva York: Routledge.
- Basturkmen, H. (2003). Specificity and ESP course design. *RELC*, 34(1), 48-63.
- Basturkmen, H., y Elder, C. (2004). The practice of LSP. En A. Davies, y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 673-694). Malden: Blackwell.
- Belcher, D. (2004). Trends in teaching English for specific purposes. *Annual Review of*

Applied Linguistics, 24, 165-186.

- Berkenkotter, C., y Huckin, T. (1995). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. En C. Berkenkotter, y T. Huckin. *Genre knowledge in disciplinary communication. Cognition/ Culture/ Power* (pp. 1-25). Hillside: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. (1993). *Analyzing genre: language use in professional settings*. Essex: Longman.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Londres: Continuum.
- Bhatia, V. (2008a). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*, 27(2), 161-174.
- Bhatia, V. (2008b). Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41(67), 157-176.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cieciuch, J. (2017). Exploring the complicated relationship between values and behaviour. En S. Roccas, y L. Sagiv (Eds.), *Values and behavior. Taking a cross cultural perspective* (pp. 237-247). Cham: Springer.
- Dudley-Evans, T., y St John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fischer, R. (2017). From values to behavior and from behavior to values. En S. Roccas, y L. Sagiv (Eds.), *Values and behavior. Taking a cross cultural perspective* (pp. 219-235). Cham: Springer.
- Foddy, W. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 195-207). Nueva York: Routledge.
- Gee, J. (2005). The new literacy studies. From 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 177-193). Nueva York: Routledge.
- Gee, J. (2013). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. En D. Alvermann, N. Unrau, y R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6ta. ed., pp. 136-151). Newark: International Reading Association.
- Gee, J. (2015). The new literacy studies. En J. Rowsell, y K. Pahl (Eds.), *The Routledge*

- handbook of literacy studies* (pp. 35-48). Nueva York: Routledge.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W., y Stoller, F. (2011). *Teaching and researching reading*. Essex: Pearson Education Longman.
- Hamp-Lyons, L. (2011). English for academic purposes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 89-105). Nueva York: Routledge.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Essex: Pearson Education.
- Hyland, K. (2002). Genre: language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. Londres: Routledge.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 language instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Hyland, K., y Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 1-12.
- Hyon, S. (2002). Genre and ESL reading: a classroom study. En A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom. Multiple perspectives* (pp. 121-141). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johns, A. (1995). Genre and pedagogical purposes. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 181-190.
- Johns, A. M., y Swales, J. (2002). Literacy and disciplinary practices: opening and closing perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 13-28.
- Kucer, S. (2014). *Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings* (4ta ed.). Nueva York: Routledge.
- Li, G. (2011). The role of culture in literacy, learning, and teaching. En M. Kamil, P. Pearson, E. Birr Moje, y P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 515-538). Nueva York: Routledge.
- Mackey, A., y Gass, S. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Master, P. (2005). Research in English for specific purposes. En E. Hinkel (Ed.),

Handbook of research in second language teaching and learning (pp. 99-115). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Maybin, J. (2005). The new literacy studies. Context, intertextuality and discourse. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 195-206). Nueva York: Routledge
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Minkov, M., y Hofstede, G. (2013). *Cross-cultural analysis. The science and art of comparing the world's modern societies and their cultures*. California: Sage.
- Olson, J., y Maio, G. (2003). Attitudes in social behavior. En T. Millon, y M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology. Personality and social psychology* (Vol. 5, pp. 299-325). Hoboken: John Wiley.
- Pipkin Embón, M., y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.
- Punch, K. (2003). *Survey research. The basics*. Londres: Sage.
- Rea, L., y Parker, R. (2014). *Designing and conducting survey research. A comprehensive guide* (4ta ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Roccas, S., Sagiv, L., y Navon, M. (2017). Methodological issues in studying personal values. En S. Roccas, y L. Sagiv (Eds.), *Values and behavior. Taking a cross cultural perspective* (pp. 15-50). Cham: Springer.
- Rueda, R. (2011). Cultural perspectives in reading. Theory and research. En M. Kamil, P. Pearson, E. Birr Moje, y P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 84-103). Nueva York: Routledge.
- Sagiv, L., y Roccas, S. (2017). What personal values are and what they are not: taking a cross-cultural perspective. En S. Roccas, y L. Sagiv (Eds.), *Values and behavior. Taking a cross cultural perspective* (pp. 3-13). Cham: Springer.
- Sampieri, R. H., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Sánchez Miguel, E. (Ed.). (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se puede hacer y qué se debe hacer*. Barcelona: Graó.
- Saris, W., y Gallhofer, I. (2007). *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research*. Hoboken: Wiley.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

¿QUÉ ENSEÑAMOS CUANDO ENSEÑAMOS INGLÉS TÉCNICO?

Martino, María Belisa

maria.martino@nexo.unnoba.edu.ar

Santilli, Mónica Alicia

monica.santilli@nexo.unnoba.edu.ar

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

Palabras clave: interaccionismo -- lecto comprensión -- inglés técnico

Resumen

Desde la perspectiva del interaccionismo socio discursivo, entendemos la lectura como un proceso de construcción de sentido a partir de la interacción entre los elementos del texto con el contexto de producción y el contexto de recepción. Es decir, texto, autor y lector son la tríada que interactúa en una relación dialógica para construir sentido. En esta visión, el alumno universitario, nuestro lector, aborda la lectura dotado de diversas competencias (lingüística, textual, discursiva, sociocultural, etc.), sus experiencias previas, su conocimiento del mundo, conocimiento de los elementos de un texto y del área disciplinar específica.

Un elemento esencial de este proceso de lectura es, por lo tanto, la capacidad de interpretar el contenido en base a los conocimientos previos. Sin embargo, a menudo nos encontramos con alumnos que presentan dificultades al momento de recuperar los conceptos implícitos en un texto porque aún no han alcanzado el nivel de conocimiento disciplinar necesario para asignarle sentido o que no saben cómo leer un texto en la universidad.

La asignatura Inglés Técnico de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires se encuentra en el segundo año del plan de estudio de las carreras de Ingeniería. Esto implica que, en algunos casos, los alumnos no dispongan de estos conocimientos disciplinares específicos, ya que corresponden al ciclo superior de su carrera, y, en otros casos, que no estén lo suficientemente familiarizados con los géneros académicos y su lectura.

Como acción concreta ante esta situación, los docentes de inglés técnico aportamos este conocimiento necesario en dos instancias: primero en la selección del material específico y luego durante la lectura en todas sus etapas: en la predicción del tema, durante la lectura profunda y en la valoración tanto del contenido como de su propia actividad. En primer lugar, cuando seleccionamos del corpus los textos a partir de los cuales trabajaremos elementos discursivos, estrategias de lecto comprensión y contenidos disciplinares específicos, tenemos en cuenta no sólo que la temática sea relevante para la disciplina y adecuada al momento de la carrera en que se encuentran los alumnos sino también que promueva la familiarización con géneros

propios de su área y que haga aportes relevantes para su formación integral como estudiantes universitarios y futuros profesionales. Es decir, tratamos de seleccionar textos que promuevan la adquisición y reelaboración de conocimientos significativos en cuanto al contenido, la forma y el posible impacto en la formación. En segundo lugar, para abordar el texto seleccionado diseñamos actividades que tienen por objetivo activar el conocimiento del tema y/o aportar los contenidos disciplinares faltantes, a través de videos, infografías, lecturas referenciales y material relacionado con el tema principal. Por último, una vez finalizada la instancia de comprensión que se evidencia en la resolución de actividades que requieren la aplicación de estrategias de lectura en distintos niveles, se procede a la valoración del contenido, del formato y la propia práctica de lectura. En este momento, si es necesario, también aportamos clarificaciones o explicaciones sobre el contenido disciplinar, el formato textual y recurrimos además a los alumnos que poseen ese conocimiento para que brinden las explicaciones pertinentes.

Esto da como resultado, en algunos casos, la contrastación del contenido aportado por el nuevo texto con los conocimientos previos adquiridos en otras asignaturas y posibilita confirmar, modificar o ampliar estos conocimientos disciplinares previos. En otros casos, cuando el conocimiento previo es nulo o insuficiente, el texto y las actividades de discusión posibilitan la adquisición de contenidos específicos que podrán ser aplicados posteriormente en otras asignaturas de la carrera.

Queda claro que, en todos los casos, los alumnos adquieren formas de abordar los textos de Ingeniería y prácticas de lectura que traspasan los límites de una asignatura particular. Por lo tanto, nuestra asignatura no se trata sólo de enseñar inglés, sino de aportar a la formación integral de nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas

- Carbone, G., Klett, E., Pasquale, R. (2004). Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura. [Beca de Investigación] Recuperado en: <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Leer%20en%20Lenguas%20Extranjeras%2C%20estrategias%20lectoras%20y%20situaciones%20de%20lectura.%20PASQUALE.pdf>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Ni-Pluri/Versidad*, Vol 3, N° 2 [revista virtual] Recuperado en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grabe, W. (2014). Key Issues in L2 Reading Development. *4th CELC Symposium Proceedings*. Recuperado en: [http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2\).%20William%20Grabe](http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2).%20William%20Grabe).

- Heymo, M (2009). La valoración de la lecto-comprensión en inglés en el ámbito universitario en la formación de futuros profesionales. *Enseñanza y Currícula de la Ingeniería*. [revista virtual] Recuperado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/35120043.pdf>
- Heras, C. (2009). La lecto-comprensión en lengua extranjera: Un abordaje teórico de la lectura como proceso. *Puertas Abiertas*, 5. [revista virtual] Recuperado en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4358/pr.4358.pdf
- Singhal, M. (1998). A Comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and Schema. *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, No. 10, October 1998. [revista virtual] Recuperado en: <http://iteslj.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html>

HACIA UNA UNIFICACIÓN METODOLÓGICA PARA EL ABORDAJE DEL CONOCIMIENTO TRANSDISCIPLINARIO: INGLÉS E INGENIERÍA

Busso, Natalia

nataliabusso@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba (UNC) - Facultad de Lenguas (FL)

Ferreyra, Ricardo Tomás

ricardotf45@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba (UNC) - Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFN)

Góngora, Julián

jgongoramates@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba (UNC) - Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFN)

Palabras clave: transdisciplinariedad -- complejidad y dinámica -- metodología unificadora

Resumen

Este trabajo, que tiene como propósito central realizar una propuesta de unificación metodológica para el abordaje del conocimiento transdisciplinario entre el inglés en su carácter de lengua natural que crea y vehiculiza conocimiento especializado, y el campo disciplinar de la ingeniería, se inscribe en el marco de un proyecto de investigación titulado *Modelos analíticos para la dinámica no lineal en ciencias naturales, sociales e ingeniería*, el cual se encuentra en una etapa inicial de desarrollo.

Los objetivos centrales que guían esta investigación son tres: crear una estructura 3-D de la lógica del lenguaje desde la ingeniería de los sistemas dinámicos complejos, acceder con el mayor detalle posible a cada disciplina desde la herramienta metodológica generada, e identificar patrones dinámicos comunes entre el inglés, en su condición de lengua que crea y transmite conocimiento disciplinar, y la ingeniería en cuanto disciplina especializada.

Las lenguas naturales son sistemas complejos dado que están integradas por varios subsistemas, a saber: fonética y fonología, morfología, lexicología, semántica y pragmática. Sin embargo, no es la cantidad de subsistemas que determina la complejidad de las lenguas naturales, sino las múltiples vías de análisis que son posibles. Los subsistemas no son módulos aislados e independientes, sino que interactúan activamente entre sí y establecen una relación de interdependencia, es

decir, un cambio en alguno de los subsistemas produce modificaciones en los otros. En otras palabras, las lenguas naturales son complejas porque su comportamiento global es un emergente de la interacción de los subsistemas, no de la mera suma de estos (Larsen-Freeman, 2012; Van Geert, 2003). Además, las lenguas exhiben otra característica propia de los sistemas complejos, su carácter abierto, ya que se encuentran en un continuo proceso de cambio y se auto-regulan constantemente.

Las lenguas naturales son sistemas dinámicos ya que poseen propiedades de *inercia*, *disipación* y *almacenamiento*. En efecto, la carga semántica de una palabra o conjunto de palabras se asocia claramente con el concepto de almacenamiento. La energía se almacena en sistemas dinámicos permitiendo que estos puedan realizar trabajos. Las palabras, a través de sus significados, estimulan o generan cambios ya que se correlacionan con variaciones de usos que el entorno hace de ellas. Los sistemas dinámicos reales disipan energía y análogamente las palabras pierden significado en un lugar y en algún momento o tal vez, a lo largo del tiempo. Este fenómeno en inglés se conoce como *semantic bleaching*. Finalmente, cuando se habla de conceptos como *léxico*, *corpus*, *glosario*, etc., estos se asocian con la noción de inercia. El sistema entero de una lengua no necesariamente evoluciona de manera conjunta, es decir, distintos subsistemas pueden registrar diferentes dinámicas evolutivas (Greenhill, Wu, Hua, Dunn, Levinson, y Gray, 2017). Las lenguas cambian y se adaptan en función de su interacción con el entorno o contexto sociocultural donde se emplean, esto es, son sistemas adaptativos situados (Larsen-Freeman, 2012).

La metodología empleada se basa en considerar aspectos de la sintaxis, la semántica y la pragmática a fin de analizar palabras técnicas o términos que sufren cambios o variaciones (variaciones conceptuales, formales). Se intenta simular a pequeña escala lo que sucede durante la evolución de una palabra, que tiene lugar durante un proceso, para luego predecir en otra escala, lo que sucede en un sistema lingüístico (nacimiento, metamorfosis y muerte de una palabra o sistema). El mecanismo de trabajo es la predicción e inferencia de propiedades de la evolución del sistema en estudio para luego ser contextualizado en distintos lenguajes tales como lenguas virtuales o lenguajes de programación. El producto de la investigación, que resulta de la aplicación de la metodología adoptada, es considerado en este trabajo una potencial herramienta lingüística.

La realización de estudios que utilicen técnicas de modelado resultan de suma utilidad para investigar las lenguas en su condición de sistemas dinámicos constituidos por diversos subsistemas interrelacionados (Lowie, 2013). Se considera que este trabajo puede representar un aporte metodológico de validez en el conocimiento transdisciplinario respecto a cualidades y patrones compartidos entre el inglés y la ingeniería.

Referencias bibliográficas

- Greenhill, S. J., Wu, C., Hua, X., Dunn, M., Levinson, S. C., & Gray, R. D. (2017). Evolutionary dynamics of language systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(42), 1-8.

- Larsen-Freeman, D. (2012). Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? *Language Teaching*, 45, 202-214.
- Lowie, W. (2013). Dynamic Systems Theory Approaches to Second Language Acquisition. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-9). Sussex: Wiley-Blackwell.
- Van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. En J. Valsiner y K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 640–72). Londres: Sage.

EL INGLÉS EN LA FORMACIÓN DE LOS INGENIEROS

García, Mariel Alejandra
magarciarusso@gmail.com

Cardozo, Cristina Guadalupe
cristinaguada28@gmail.com

Universidad Tecnológica Nacional - F.R. San Nicolás

Palabras clave: inglés -- formación de ingenieros -- alfabetización académica -- internacionalización de los estudios -- destrezas transferibles -- competencias

Resumen

“La Ley de Educación Superior 24251 no contempla en sus artículos la cuestión de la enseñanza de lenguas en general ni en particular la enseñanza de las lenguas extranjeras...las nociones de multiculturalidad e interculturalidad mencionadas en su artículo 2° no están previstas en términos lingüísticos y la integración de sistemas educativos con otros países tampoco menciona la posibilidad o la necesidad del estudio de lengua extranjera inglés” (Gastaldi & Grimaldi, 2016) Por tanto, la propuesta de enseñanza de inglés como lengua extranjera varía de unidad académica a unidad académica.

Creemos que las decisiones curriculares a ser tomadas en torno a la presencia del inglés en la formación de los ingenieros deben estar supeditada a la idea de “internacionalización” de los estudios superiores que supone que los estudiantes argentinos “puedan desempeñar las tareas propias de la formación en otro contexto lingüístico y cultural”.

En cuanto al proceso de formación, según veremos en este trabajo, el alumno que se forma como ingeniero ingresa al mundo de la universidad e ingresa a una nueva cultura. La universidad, a diferencia de la educación básica, se disgrega en el estudio de diferentes disciplinas y profesiones. Cada disciplina recorta su objeto de estudio e intervención, abordándolo según la generación de teorías, conceptos, metodologías y técnicas, algunas específicas y otras compartidas con otras ciencias. De la organización por área hasta la especialización, el foco se va cerrando sobre alguna dimensión del objeto o del desempeño profesional. En este trayecto, el estudiante va ingresando en una forma específica de pensar, en una cierta epistemología, en una cultura de la disciplina. Pensamos que la asignatura inglés puede constituirse en una puerta a las disciplinas a través de la alfabetización en las mismas.

Además nos proponemos analizar las reformulaciones necesarias para la cátedra inglés para transformarla en un territorio propicio para el desarrollo de las “competencias profesionales” que requiere el ingeniero del siglo XXI. Sobrevilla menciona tres aspectos como la misión fundamental del ingeniero profesional de grado: gerenciar la ingeniería, la información y las personas, inmerso en un “mundo veloz y competitivo, exigente y multifuncional, ejecutivo y concreto” al que el

profesional necesita adaptarse. Las competencias que el ingeniero necesita desarrollar son: operar y controlar, mantener y observar, planificar y organizar, prevenir y predecir, dimensionar y proyectar, construir y fabricar, gestionar y administrar. Las repercusiones en el ámbito educativo, entonces, son que además de las “core key competencias” o capacidades dominantes básicas tradicionales en la formación de los ingenieros, se suman las “transferable skills” o destrezas transferibles comunes a otras disciplinas o trabajos. Las primeras se refieren a “la capacidad de aplicar el conocimiento y las habilidades en forma integrada en situaciones laborales” (Mayer, 1992)

Estudios realizados en universidades y en empresas demuestran que en el ámbito laboral “la capacidad de comunicarse ocupa un lugar primordial junto a la necesaria capacidad para reconocer y solucionar problemas de orden tecnológico”. Para comunicarse eficazmente un ingeniero necesita ser capaz de comunicarse eficientemente a partir de la palabra escrita así como a través de la palabra oral. Este contexto en el que se desenvolverán los alumnos exige un trabajo previo en las aulas: los trabajos por proyecto, los estudios de caso, analizando problemas reales, apoyándose en las nuevas tecnologías, con el uso de medios audiovisuales para presentaciones orales, entre otros. Este enfoque “integral” debe presidir todas las actividades y experiencias pedagógicas que conformen el currículo del ingeniero, conjugando el aprendizaje de contenidos y habilidades técnicas con un entrenamiento en las destrezas profesionales como las llamamos anteriormente, que facilitarán su desempeño y que al día de hoy los graduados viven como una carencia.

En definitiva, debemos brindar desde las instituciones responsables de la formación de los ingenieros la oportunidad cierta, real, de adquirir las estrategias de “comunicación, formación y aprendizaje continuo” que son parte del paradigma educativo del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Facultad de Educación, Universidad de Antioquía, Medellín Colombia.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior Obstáculos y bienvenida a una nueva cultura. Unipluriversidad Vol.3 No. 2, Universidad de Antioquía. Medellín. Colombia.

Gastaldi Ma. Del Valle; Grimaldi, Elsa. IV Jornada de Lengua Extranjera en el Nivel Superior. Políticas Lingüísticas y Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior (2016).

Mayer, E. (1992). Putting Education to Work: the key competencies report. Melbourne Australia.

Noro, Jorge (2013). Ingeniería y Tecnología Presente y Futuro del Ingeniero. U.T.N. Facultad Regional San Nicolás. San Nicolás de los Arroyos. Argentina.

Sobrevilla, Marcelo (1999). La formación del ingeniero profesional para el tiempo actual. Tesis de las ingenierías de base. Buenos Aires. Academia de Educación.

EL CONOCIMIENTO DE INGLÉS DE LOS INGENIEROS: DEMANDAS DEL MEDIO LABORAL

Rivarola, Marcela

rivarola.marcela@gmail.com

Domínguez, María Belén

mbdomin@gmail.com

Aguirre Céliz, Cecilia

ceciliaaguirreceliz@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias

Palabras clave: formación del ingeniero - conocimiento de inglés - demandas - medio laboral

Resumen

Los grandes y vertiginosos cambios que vivimos en todos los ámbitos de la sociedad actual, instituciones y personas han llevado, entre otras cosas, a analizar la relación entre trabajo y educación. Puesto que las características del mundo laboral globalizado se imponen sobre el mundo entero, resulta cada vez más necesario atender a las demandas del medio laboral a fin de ofrecer desde las instituciones educativas una formación que permita acceder y permanecer en un mercado de trabajo cada vez más exigente.

Si bien todas las profesiones se ven afectadas por esta situación, los ingenieros parecen estar en el centro de la tormenta. Las competencias que demanda el medio laboral de un ingeniero en el mundo actual han incrementado el debate sobre la necesidad de transformar y/o reformular el proceso de formación del ingeniero con el objetivo de encontrar la convergencia entre la formación que recibe y las demandas del entorno de trabajo. Así, se ha dado auge a la formación basada en competencias, enfoque de enseñanza que se viene implementando crecientemente en la formación de ingenieros. Entre las varias definiciones disponibles en la bibliografía para el concepto de competencia, es pertinente la que propone el proyecto europeo de mejoramiento de la Educación Superior denominado Proyecto Tuning: “una competencia o conjunto de competencias es aquella en que una persona pone en práctica determinada capacidad o habilidad para desarrollar una labor haciéndola de tal forma que se pueda evaluar su consecución” (Ayuga-Téllez, González-García y Grande-Ortíz, 2010, p. 5). La formación basada en competencias tiene como objetivo fomentar el saber hacer y la formación integral del estudiante, a través de la conjunción de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

La literatura en torno a las competencias en el nivel superior pone de manifiesto que el nivel de competencias adquirido por los graduados es menor que el exigido por el mercado laboral, lo que conlleva la imperiosa necesidad de una transformación educativa (Albert-Gómez, García-Pérez y Pérez-Molina, 2017; García Espejo y Pascual Ibañez, 2006; Paoloni y Chiecher, 2013).

Varios estudios han permitido advertir una marcada tendencia a nivel internacional y nacional que evidencia, no solo la demanda en el mundo del trabajo de ingenieros con buena formación técnica disciplinar, sino que se les exige dominar otras competencias, entre las que se destaca el idioma inglés (Kindelán y Martín, 2008; Marzo Navarro, Pedraja Iglesias y Rivera Torres, 2006a y b). La internacionalización de la formación de ingenieros y, lo más importante, la internacionalización del ejercicio profesional de la ingeniería, son hechos irreversibles que demandan de un ingeniero que domine el idioma inglés de modo que pueda mantener relaciones de intercambio y colaboración en lengua extranjera en situaciones y temáticas diversas en lugares diversos (CONFEDI, presentación oficial 2017).

En este contexto, consideramos que una verdadera transformación de la formación del ingeniero requiere, entre otras cosas, de un minucioso estudio de las competencias que demanda el medio laboral. Así, un grupo de docentes investigadores de Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) en el marco de una propuesta de investigación (PROIPRO 14-6518) nos abocamos a indagar acerca de las prácticas actuales de enseñanza del idioma inglés en la FICA en relación con las demandas del medio laboral local. El conocimiento que surja del contraste entre estas prácticas con las demandas y necesidades con la que se enfrentarán los egresados de las carreras de ingenierías, permitiría diseñar una propuesta complementaria que propenda a optimizar el dominio de dicho idioma.

En función de lo comentado anteriormente, el objetivo de este trabajo es presentar los resultados preliminares de las encuestas realizadas a empresas del medio laboral de la ciudad de Villa Mercedes, San Luis (Argentina). Estas encuestas se realizaron a fin de indagar sobre el conocimiento de inglés que se demanda a los ingenieros que ingresan a trabajar a las empresas, especialmente a las industrias multinacionales radicadas en la mencionada ciudad.

Referencias bibliográficas

- Albert-Gómez, M., García-Pérez, M. y Pérez-Molina, C. (2017). Competencias, Formación y Empleo. Análisis de Necesidades en un Programa de Master en Ingeniería. *Formación Universitaria*. Vol. 10(2), 43-56 (2017) doi: 10.4067/S0718-50062017000200006
- Ayuga-Téllez, E., González-García, C. y Grande-Ortiz, M. (2010). Análisis de competencias en el Grado de Ingeniería Forestal para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Formación Universitaria – Vol. 3 N°*, pp. 1-13.
- García Espejo, I. e Ibañez Pascual, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol LXIV, No 43, 139-168.

- Kindelán, M.P y Martín, A.M. (2008). Ingenieros del siglo XXI: Importancia de la Comunicación y de la Formación Estratégica en la doble esfera Educativa y Profesional del Ingeniero. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXIV 732, 731-742 ISSN: 0210-1963.
- Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. y Rivera Torres, P. (2006a). Las deficiencias formativas en la Educación Superior: El caso de las Ingenierías. *Cuadernos de Gestión* Vol. 6. N° 1 (Año 2006), pp. 27-44. ISSN: 1131 – 6837.
- Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. y Rivera Torres, P. (2006b). Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros. *Revista de Educación*, 341, pp.643-661.
- Paoloni, P. y Chiecher, A. (2013). Experiencias de formación y de inserción laboral de ingenieros: las voces de los protagonistas desde una investigación biográfica. *Innovación Educativa*, vol.13 no.61, pp. 21-44.

POSICIONAMIENTO DEL AUTOR EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN DE CIENCIAS AGRARIAS EN INGLÉS

Allemand, Mónica S.

monica.allemand@gmail.com

Pascual, Viviana I.

vivianainespascual@gmail.com

Universidad Nacional de Catamarca - Facultad de Ciencias Agrarias

Palabras clave: voz del autor -- herramientas discursivas -- artículos de investigación -
- lengua inglesa

Resumen

El paradigma positivista instauró una visión de la ciencia como objetiva, libre de valores, ignorando las relaciones entre la ciencia, el discurso académico y la sociedad. No considera que esta es parte de la estructura social, y es influida y producida por la interacción social. Investigadores, como Castelló (2011) desde ciencias humanas críticas, demuestran cómo se utilizan mecanismos de persuasión, es decir que el escritor asume una posición respecto a los temas que aborda en un texto científico.

Hyland (2005) se centra en el análisis de las herramientas discursivas que permiten identificar la posición del autor, que le otorgan autoridad y le permiten convencer a sus lectores. El citado autor considera la escritura como un proceso de enculturación en el uso de los géneros y de las herramientas discursivas propias de cada disciplina. Afirma que existen estrechas relaciones entre el concepto de voz del autor y la construcción de la identidad profesional. Castelló señala que el concepto de voz es un constructo de carácter individual, así como social, cultural e históricamente situado. El principal objetivo del discurso científico no es solo la presentación de información sino la comunicación de las experiencias alcanzadas.

Tierney y Pearson (1983) sostienen que el lenguaje refleja una forma de comportamiento y que la audiencia debe interpretar lo que se dice en el contexto de quien lo dice. Esta afirmación está relacionada a la idea de que los actos lingüísticos están incluidos en acciones sociales y que el discurso solo es significativo en el contexto de situación de quien lo dice. La noción que vehicula el contexto social en el ámbito de la escritura es aquella de las 'comunidades discursivas' (Bazerman, 2000; Swales (1990). Las comunidades discursivas incluyen escritores, lectores, textos y contextos sociales en su interacción natural. Sin embargo, este concepto no ha sido explotado en toda su riqueza en el marco de una teoría de la escritura. La idea que le subyace es que los estudiantes necesitan iniciarse en el discurso de la comunidad académica discursiva en la que quieren insertarse. La comunidad discursiva es la comunidad de especialistas que discuten y escriben acerca de ideas e información

relevante para sus intereses profesionales. Según Halliday (1985) esta noción es la que nos ayuda a entender por qué se dicen o escriben ciertas cosas en ocasiones particulares y qué otras podrían haberse dicho o escrito y no fueron producidas.

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta en la pedagogía de los géneros textuales es el manejo de la negociación de las relaciones sociales dentro de la comunidad de práctica en la que están insertos el escritor y el lector. Las comunidades de práctica en el ámbito científico están conformadas por profesionales, con diversos niveles de especificidad en cuanto al discurso que manejan ya que este puede ser compartido con otros profesionales en disciplinas similares (por ejemplo biólogos, ingenieros agrónomos, químicos). En estos casos puede haber reglas lingüísticas, retóricas y textuales compartidas. El escritor en una disciplina defiende o refuta hipótesis, métodos, teorías y prácticas que ellos han leído en otros textos. El artículo de investigación mantiene partes establecidas, indicadas por títulos, "Introducción", "Metodología", "Resultados", "Discusión" y "Conclusión", y contiene frases particulares como "podemos concluir". Proponemos analizar en tres artículos científicos de las ciencias agrarias, la posición del autor desde las características discursivas y no discursivas usadas relativas a forma y contenido. Se realizan recomendaciones pedagógicas para ser desarrolladas en las clases de inglés para fines específicos que contribuyan a que los lectores de textos académicos puedan construir la voz del autor.

Referencias bibliográficas

- Bazerman, C. (2000). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, Wisconsin: WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies.
- Castelló, M., Corcelle, M., Ñesta, A., Bañales, G., y Vega, N. (2011). *La voz del autor en la escritura académica*. Chile: Revista Signos.
- Hyland, K. Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20 (3), 341-367.
- Hyland, K. (2001). Bringing in the reader. Addressee features in academic articles. *Written communication*, 18 (4), 549-574.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. En *Discourse studies*, 7 (2), 173 – 192.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge UP.
- Tierney, R. y Pearson, P. (1983). Toward a Composing Model of Reading, *Reading Education Reports*, Sep 2 1983, Center of the Study of Reading, University of Illinois, USA.

ÍNDICE DE AUTORES

NOMBRE	PÁGINA
Acevedo, Marcela Alejandra	42
Acuña, Eugenia Beatriz	42
Aguilar, Paula	26
Aguirre Céliz, Cecilia	108
Alberti, María Laura	35
Allemand, Mónica	111
Almandoz, Alicia Graciela	80
Almandoz, Patricia Noemí	7 - 29
Almonací, Romina Laura	44
Amaduro, Inés	13
Ardissonne, Giuliano	56
Arellano, Cristian	75
Assis, María Paula	64
Avendaño, Celeste	49
Bagilet, Guillermina	49
Barandiarán, Carolina	15
Barochiner, Erika	29 - 78
Belmonte, Andrea	9
Beltramino, Florencia	70
Bertazzi, Graciela	21 - 37
Busso, Natalia	87 - 103
Caballero, María Marcela	64
Caballero, Mirta Elena	26 - 83
Cañedo, Claudia	15
Cardozo, Cristina Guadalupe	106
Caterbetti, María Beatriz	52
Cazorla, María Angelina	61
Company, Susana	13
Delmas, Ana	29 - 35
Dobboletta, Elsa	49
Domínguez, María Belén	56 - 108
Duch, Virginia Alejandra	89
Farías, Sandra	70
Fernández, Victoria	35
Ferreri, Eva	7 - 29
Ferreyra, Ricardo Tomás	103
Fuscá, Andrea Noemí	78
Galimberti, Marisa Andrea	72
Garay, Viviana	9
Garcén, Marta	7 - 29
García, Mariel Alejandra	106
Garófolo, Andrea	95

NOMBRE	PÁGINA
Gigena, Noemí Adriana	24 - 70
Giménez, Jesica	24
Góngora, Julián	103
Güelpa, Elisa	47
Herrera, María Cristina	52
Jiménez, Ana María	13
Johnstone, Nancy	67
Laplagne, María Cristina	21 - 37
López, Luciana	87
Lozano, Ivanna	32
Mai, María Pilar	40
Mallo, Adriana	37 - 75
Martín, Graciela	67
Martini, María Florencia	9
Martino, María Belisa	100
Maruzza, Jorgelina	80
Mercaich Sartore, Edith	18
Muñoz, Andrea Magalí	44
Muñoz, Verónica	95
Murúa, Edith del Valle Javiera	42
Musante, Cristina	18
Padula, Malena	95
Pais, Giuliana Alejandra	92
Palermo, Cecilia Anabella	64
Pascual, Viviana	111
Piter, Patricia	26
Redonder, Nidia Silvia	11 - 32
Reyes, Victoria	80
Rivarola, Marcela	56 - 108
Romero, Ámbar	40
Ruiz, Rocío Valeria	44
Santander, Carolina	40
Santilli, Mónica Alicia	100
Sollier, María Laura	18
Soto, María Alejandra	92
Torrigiani, Isabel	24
Valenti, Viviana María	72
Vega, Fabiana	67
Waigandt, Diana Mónica	92
Yugdar Tófalo, Graciela	18
Zaplana, Gustavo	59

UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

Universidad de Buenos Aires	Facultad de Ingeniería
Universidad de Chile	
Universidad Nacional de Catamarca	Facultad de Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Ciencias Agrarias
Universidad Nacional de Córdoba	Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales Facultad de Lenguas-Dpto. Idiomas con Fines Ac. Facultad de Ciencias Agropecuarias
Universidad Nacional de Entre Ríos	Facultad de Ciencias Agropecuarias
Universidad Nacional de Luján	
Universidad Nacional de Moreno	Facultad de Ingeniería en Electrónica
Universidad Nacional de Quilmes	
Universidad Nacional de Río Cuarto	Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Rosario	Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agronomía
Universidad Nacional de Salta	Facultad de Ciencias Naturales
Universidad Nacional de San Juan	Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de San Luis	Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- Tandil	Facultad de Ciencias Exactas
Universidad Nacional del Litoral	Facultad de Ingeniería Química
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	
Universidad Tecnológica Nacional	UTN- Facultad Regional San Nicolás
	UTN- Facultad Regional San Rafael
	UTN- Facultad Regional Rosario
	UTN- Facultad Regional Paraná
	UTN- Facultad Regional Concepción del Uruguay
	UTN- Facultad Regional Resistencia
	UTN- Facultad Regional Chubut
	UTN- Facultad Regional La Plata
	UTN- Facultad Regional Buenos Aires
UTN- Facultad Regional Santa Fe-Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas	



Foto Grupal - Jornadas EICI 2018

Los Reyunos - San Rafael - Mendoza - Argentina



En este libro se da a conocer la serie de ponencias presentadas en las VIII Jornadas Internacionales La Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería, llevadas a cabo en San Rafael, Mendoza, los días 4 y 5 de octubre de 2018.

Ejes Temáticos

Eje1: Metodología y estrategias de enseñanza del idioma inglés en ingeniería

Eje 2: Las políticas universitarias con respecto al idioma inglés

Eje 3: La enseñanza de inglés y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)

Eje 4: La enseñanza de inglés y su aporte en los diferentes ámbitos relacionados con la ingeniería

