

HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN LAS ÁREAS DE GRAMÁTICA, LENGUA Y FONÉTICA INGLESA: RESULTADOS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERCÁTEDRA

Autor/es: NEGRELLI, Fabián; CAPELL, Martín S., MORCHIO, María José

Dirección electrónica de referencia: fabiannegrelli09@gmail.com

Institución de procedencia: Facultad de Lenguas, UNC.

Eje temático: La inclusión en las instituciones educativas: escuelas, universidades, ONGs, otras.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: educación inclusiva, aprendizaje cooperativo, competencia comunicativa

Resumen

Un modelo de educación inclusiva requiere, entre otros aspectos, construir una nueva forma de desarrollar los contenidos disciplinares de modo que los alumnos puedan maximizar sus competencias y aspirar a la igualdad de oportunidades. En este contexto, el docente debe preocuparse por todo el alumnado, incluso por aquel que presenta un rendimiento aceptable. De esta manera, durante el periodo 2012-2013, llevamos a cabo un trabajo coordinado entre las Cátedras de *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés* – trayectos curriculares comunes del Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés en la Facultad de Lenguas de la UNC -, en el que examinamos el grado de transferencia e integración de los contenidos disciplinares desarrollados en dichas asignaturas, con el propósito de optimizar la producción oral y escrita de los alumnos en la lengua extranjera. La evidencia empírica del estado de situación sirvió, por un lado, de base para construir el currículum y, por ende, para garantizar la permanencia de nuestros estudiantes en el ámbito educativo de nuestra Facultad. En esta presentación, describiremos de qué manera la implementación de ciertos cambios y modificaciones en lo que concierne a los enfoques, estructuras y estrategias de enseñanza – en respuesta a la diversidad de las necesidades detectadas entre nuestros alumnos - les permitió a los estudiantes romper las barreras que implica el aprendizaje de una lengua extranjera y desarrollar al máximo su competencia comunicativa.

1. Introducción

La cuestión del fracaso académico y de la deserción estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba en general, y en la Facultad de Lenguas en particular, constituye un problema de larga data y ampliamente comprobado. Tal es así que este fenómeno ha sido permanentemente replanteado desde diversos ángulos, ya que reconoce múltiples determinaciones: sus causas tienen que ver con las condiciones individuales del alumno - sus conocimientos previos, su inteligencia, sus hábitos de estudio, el legado cultural de la familia, la adaptación a las condiciones que la vida universitaria le impone, su vocación, la situación económica de la familia, el tiempo disponible para estudiar, etc., y con condiciones institucionales – las propuestas de enseñanza, la orientación académica, la accesibilidad a los materiales de estudio, el cuerpo de profesores, entre otros.

Creemos que esta situación, se convierte, más tarde o más temprano, en un grave problema a nivel personal para el propio individuo que fracasa, originando en él una fuente continua de insatisfacción personal, desmotivación e incluso baja autoestima ante la imposibilidad de superar con éxito sus estudios.

2. Referentes teórico-conceptuales

Pozo Muñoz y Hernández López definen al *fracaso académico universitario* como:

El resultado de una serie de comportamientos inadecuados (e incluso inadaptados) del estudiante originados por una falta de competencias relacionadas con características específicas, habilidades particulares o estrategias académicas, lo que desembocará, en definitiva, en la no superación por parte del estudiante de los objetivos curriculares establecidos por la propia Universidad. (1997, p. 140)

Diversos autores han tratado la temática del fracaso académico en la universidad (González Tirados, 1986; García Llamas, 1986; Page, 1990; Grao, 1991; Goldenhersch *et al*, 2007, entre otros). Todos ellos concuerdan en que existe una gran diversidad y multiplicidad de factores relevantes para analizar, por lo cual todo

estudio dirigido a explicar o, al menos, describir el rendimiento académico de los universitarios tiene que hacer uso de una serie de determinantes a partir de los cuales poder medir o cuantificar el éxito o el fracaso en los estudios, así como los niveles de logro tras cualquier tipo de intervención; esto es, es preciso establecer claramente cuáles son los indicadores de medida que nos permitirán operativizar la realidad estudiada.

Por otra parte, el problema de la gran cantidad de jóvenes que inicia y luego abandona sus estudios en la Facultad no es nuevo, ya que ha persistido con características similares a lo largo de los últimos años. En diversos periodos existió la preocupación de autoridades, docentes y estudiantes por contribuir a resolverlo y, por ende, se encararon algunas medidas tendientes a atenuarlo; sin embargo, en lo fundamental, la cuestión se mantiene y continúa preocupando. En esta línea, desde nuestras Cátedras tratamos de proponer algunas alternativas de solución.

Si bien es cierto que la relación entre abandono y rendimiento es motivo de preocupación entre los docentes que dictan asignaturas durante el transcurso de toda la carrera – aun de los últimos años – este fenómeno se acentúa y es más evidente durante el transcurso de los dos primeros años. En este contexto, debemos tener en cuenta que tanto *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés* son asignaturas comunes que se dictan en el primer año de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés.

En este sentido, bien es sabido que la entrada en la Universidad supone un cambio (por la novedad) sustancial en uno de los ecosistemas habituales (el académico) del individuo que conlleva una serie de variaciones. La magnitud y significación de tales modificaciones, así como el desarrollo de mecanismos compensatorios adecuados, determinarán el grado de impacto (existencia o no del fracaso académico) relacionado con tal cambio. El escaso conocimiento de la realidad con la que se encuentra el estudiante cuando comienza a cursar una carrera universitaria es propiciador de una ausencia de control de la situación que provoca una falta de estructuración personal del nuevo contexto en el cual se encuentra inmerso y que se acrecienta con la despersonalización que ocasiona la masificación en las aulas. Son claras las discontinuidades / rupturas con las reglas incorporadas en la escuela media, frente a un nuevo sistema normativo y prácticas académicas en la vida cotidiana que irrumpen contra el orden incorporado, muchas veces ritual. Demandas de autorregulación-autogestión en el plano del aprendizaje,

la gestión del tiempo, la concreción de trayectos curriculares, criterios de enseñanza y evaluación, constituyen ejemplares de prácticas novedosas que reclaman ser incorporadas.

El aprendizaje en la universidad, como en cualquier otro ámbito formativo, plantea desafíos, supone dominar ciertas lógicas o dinámicas institucionales. La falta de familiaridad con rutinas propias de la formación académica universitaria, tales como la búsqueda de materiales de lectura, el uso de bibliotecas, la sistematización de la información, etc., suele presentar un obstáculo que debe superarse en el periodo inicial de la carrera y que, al lograrlo, redundará en importantes aprendizajes en el orden de lo actitudinal-procedimental. Estos aprendizajes usualmente resultan clave para mejorar el rendimiento académico.

No debemos soslayar el hecho de que, según los datos recabados, la mayoría de los alumnos que cursan primer año en nuestra Facultad tienen entre 18 y 20 años, lo cual nos permite afirmar que, al comenzar sus estudios universitarios, estos alumnos se encuentran atravesando un momento crucial de su desarrollo evolutivo: la adolescencia. Como bien sabemos, la adolescencia es una etapa evolutiva de crisis, grandes cambios y transformaciones. El sujeto atraviesa en ella por periodos de inestabilidad y fuertes desequilibrios, constituyendo todo ello parte del proceso por el cual va a establecer su identidad. Además, las condiciones sociales han dilatado esta etapa, al imponer mayores tiempos de preparación o establecer altos criterios de competitividad para acceder a puestos de trabajo cada vez más escasos.

En este marco, al ingresar a la universidad, el individuo no sólo debe enfrentarse al mundo de los adultos, para lo cual no está del todo preparado, sino que también debe desprenderse de su mundo infantil, enfrentarse a situaciones donde debe tomar decisiones con responsabilidad y elaborar duelos. En este sentido, Álvarez Pérez (2003) sostiene que la fragilidad y el relativismo de los valores de la cultura posmoderna genera en los jóvenes sentimientos de vacío y falta de sentido que se expresan en las representaciones de futuro que construyen, donde manifiestan sus incertidumbres, confusiones y vulnerabilidad. Asimismo, se observan importantes errores en la autopercepción, distorsiones en la información, déficit en la elaboración de las funciones de adaptación, interpretación y sentido de realidad y una marcada inmadurez vocacional de los adolescentes.

Por un lado, sabemos que el ingreso de algunos estudiantes, no siempre responde a intereses de tipo vocacional, sino a la necesidad de prolongar los

períodos de preparación o estudio debido a la imposibilidad de encontrar una salida laboral al concluir el ciclo de la enseñanza media. De esta manera, la universidad opera como una cubierta protectora transitoria contra la desocupación y la falta de alternativas. Por otro lado, existe una marcada incongruencia entre el imaginario social y la realidad de carreras, profesiones y ocupaciones, lo que ocasiona errores en los procesos de elección y dificultades para evaluar las posibilidades personales y familiares.

Romero (1998), citado en Álvarez Pérez, define a la *orientación* como:

Un proceso sistemático de asistencia que, respetando la singularidad de la persona, esclarece sobre la posibilidad de alternativas y promueve la creación y desarrollo de un proyecto de vida, generando la toma de conciencia de los determinantes personales y sociales que le permiten una lectura crítica y de la realidad, tendiente a lograr la autorrealización del individuo. (2003, p. 75)

Por todo lo expuesto, y debido a la multiplicidad de razones que operan al interior del fenómeno del fracaso académico universitario, al comenzar nuestro proyecto estábamos convencidos de que era necesario poner en práctica diversas técnicas de intervención. En primer lugar, pudimos observar que la falta de información sobre el entorno universitario era uno de los factores principales que dificultaba una adecuada adaptación a dicho entorno, lo cual producía, en muchos casos, una pérdida de motivación e interés por los estudios cursados. Unido a esto, las expectativas que los estudiantes tenían acerca de la(s) carrera(s) en las que se habían inscripto y las asignaturas que debían cursar no se correspondía, en muchos casos, con la realidad.

Si bien es cierto que durante el transcurso del *Ciclo de Nivelación*, los alumnos son informados acerca de diferentes aspectos académicos e institucionales propios del contexto en el que, de repente, se encuentran insertos, parecía que ello no era suficiente. Por lo tanto, nos propusimos dedicar nuestras primeras clases a proporcionar información básica sobre la carrera elegida y sobre las características propias de la asignatura objeto de este estudio. Asimismo, comenzamos a trabajar estos aspectos de manera articulada con los docentes de las tres materias troncales de Primer año – *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés* – tal cual lo sugiere el Plan de Estudios vigente.

En este sentido, pensamos que sería una buena estrategia contar con la participación de las autoridades de la Secretaría Académica y de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad, como así también del Centro de Estudiantes. De esta manera, todos los actores involucrados en la problemática del fracaso académico y, por ende, de la deserción, de los alumnos que comienzan primer año trabajamos en la misma dirección: orientar a los alumnos sobre diversos aspectos de su elección académica, tales como las características propias de la Facultad de Lenguas; el plan de estudio vigente; el perfil profesional; el campo ocupacional y la salida laboral; el régimen de cursado; las asignaturas correlativas; los contenidos teórico-prácticos mínimos de las asignaturas troncales del primer año de cursado; la metodología de evaluación; la reglamentación vigente; entre otros. Fue muy importante poder detectar, de manera temprana, aquellos alumnos que potencialmente corrían el riesgo de sufrir este fracaso académico. De este modo, pudimos ayudarlos a reorientar sus trayectorias académicas en función de sus capacidades e intereses personales, dotándolos de habilidades, estrategias y competencias adecuadas para superar este problema.

Hacia una visión de la lengua como un sistema totalizador

Como ya lo hemos expresado, es común, al menos en nuestro contexto institucional, que las distintas cátedras trabajen de manera aislada; en algunos casos, tal aislamiento se observa dentro de la propia cátedra. Como una forma de mejorar este aspecto, nos propusimos trabajar, en forma conjunta con los equipos docentes de las tres Cátedras mencionadas anteriormente, en el diseño y elaboración de material didáctico sistematizado, de manera que este material pudiese ser compartido y utilizado - desde diferentes perspectivas, pero teniendo un mismo hilo conductor, por los docentes que dictan las tres asignaturas. De esta manera, los alumnos lograron comprender que la lengua no consiste sólo en una colección de palabras o estructuras gramaticales. Por el contrario, el alumno pudo experimentar el funcionamiento de la lengua como un sistema totalizador, que supone el uso activo de la gramática, la pronunciación y el vocabulario para escuchar, leer, hablar y escribir apropiada y significativamente. Ello implicó aplicar un enfoque globalizador que comportara un intención totalizadora. Este enfoque nos permitió enseñar y aprender, desde una perspectiva distinta y más enriquecedora, todos los aspectos

de la lengua, que son globales y a su vez, unitarios, complejos y con múltiples relaciones.

Asimismo, debemos señalar que si bien, al iniciar nuestro proyecto, éramos conscientes de que para lograr nuestro objetivo necesitaríamos abrirnos a la mirada de otros, el hecho de propiciar el análisis y la discusión acerca de las fortalezas y debilidades de los sistemas de enseñanza y de aprendizaje nos condujo a crear una cultura que nos permitió compartir nuestras experiencias, aprender de nuestros aciertos y errores, superar las deficiencias detectadas y hacer posible que los docentes aprendamos unos de otros, comencemos a planificar nuestras clases en forma conjunta y nos ayudemos a mejorar unos a otros. Estos cambios, sin lugar a dudas, contribuyeron a optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y, por ende, a disminuir los índices de deserción de nuestros alumnos.

Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje como herramienta para mejorar la competencia comunicativa

Los más recientes trabajos de investigación en el campo de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras (Chamot, 2004; Rojas, 2007; Koch, 2008; Takac, 2008; Mustaffa, 2009; Pezeshkian & Kafipour, 2011; Oxford, 2011; entre otros) han demostrado que los alumnos están activamente comprometidos con su propio proceso de aprendizaje de la lengua; Nunan (1999) sostiene que detrás de cada actividad de aprendizaje hay al menos una estrategia de aprendizaje.

Oxford (2011), una de las investigadora líderes en el campo de las estrategias de aprendizaje en el área de lenguas extranjeras, considera que dichas estrategias son esenciales para desarrollar la competencia lingüística, ya que el acceso al conocimiento y aplicación de estrategias adecuadas para potenciar cada habilidad del lenguaje contribuye a un desarrollo más fructífero y placentero de los procesos de enseñanza y de aprendizaje por parte del alumno y del docente. Una vez que el alumno haya logrado identificar con la ayuda del docente cuáles son las estrategias que lo conducirán a un mejor aprendizaje, podrá ponerlas en práctica para explotar sus potencialidades al máximo nivel, ya que luego será capaz de decidir y optar por sí mismo sobre las mejores formas de dirigir su propio aprendizaje.

Durante los últimos años, la psicología educativa ha explicitado la necesidad de un nuevo modo de adquirir los contenidos del aprendizaje, alejado del aprendizaje

reproductivo y cercano a la capacitación reflexiva del significado, a la interpretación en función de marcos conceptuales más amplios que muevan a la estructuración del saber y al establecimiento de relaciones significativas y de integraciones jerárquicas del contenido.

En este sentido, el modelo cognitivo de aprendizaje sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y dinámico, en el cual los alumnos seleccionan cierta información, la organizan, la relacionan con lo que ellos ya conocen, retienen aquella información que consideran importante, la utilizan en los contextos que juzgan apropiados, y reflexionan sobre el éxito o fracaso de su propio proceso de aprendizaje.

3. Aspectos metodológicos

Dado que los docentes de las tres cátedras objeto de estudio abogan por un enfoque pedagógico centrado en el alumno, quien, sin lugar a duda, influye notablemente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje al traer consigo un bagaje de actitudes y creencias acerca de la naturaleza del lenguaje y de su aprendizaje dignas de ser consideradas a la hora de diseñar un programa de estudios o el currículum de una institución, pensamos que era necesario revisar nuestro accionar con respecto a este tema, para integrar el uso de diferentes estrategias de aprendizaje en nuestras prácticas educativas cotidianas, ya que ayudar o guiar a los alumnos a *aprender a aprender*, redundaría en una mayor calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estamos absolutamente convencidos de que el alumno que ingresa a la Facultad de Lenguas para estudiar un idioma necesita conocer y hacer uso de un número de herramientas que le posibiliten realizar un aprendizaje más efectivo de la lengua, ya que aquellos estudiantes que están mentalmente activos pueden reflexionar sobre sus propias actividades de aprendizaje y decidir cuál es la mejor manera de estudiar la lengua.

Por lo expuesto, incluimos al comienzo de nuestro Manual de Cátedra una sección dedicada a la presentación y entrenamiento de los distintos tipos de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas), para lograr que el alumno:

- se familiarizara con el uso de las distintas estrategias de aprendizaje y valorara las ventajas de ponerlas en práctica;

- pudiese seleccionar aquellas estrategias que crea más apropiadas para realizar los distintos tipos de actividades implementadas en el aula;
- fuese capaz de transferir el uso de estas estrategias a la realización otras actividades similares a las implementadas en clase, lo cual le facilitaría su entrenamiento metacognitivo;
- pudiese utilizar estrategias afectivas o sociales como herramientas para optimizar su proceso de aprendizaje;
- fuese capaz de evaluar y tomar el control de su propio proceso de aprendizaje, para convertirse en un estudiante autónomo.

Creemos que el alumno debe ser un sujeto activo y participativo y ha de autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y objetivos. Cuanto más autonomía tenga en el aprendizaje, mayor competencia comunicativa se alcanzará y cuanto más estrategias de aprendizaje se utilicen, más autónomo llegará a ser.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

La educación es una actividad propositiva intencional y, en consecuencia, la determinación de si se logran, y en qué grado, las metas es un elemento constituido de la propia acción. Por ende, la evaluación constante de procesos y productos debe constituirse en una tarea natural y obligada de las instituciones de Educación Superior.

Sin embargo, la posibilidad de evaluar concretamente la calidad de los servicios y de la producción universitaria es una problemática muy compleja que hoy parece transitar entre dos riesgos: por un lado, se trata de un discurso que está de moda, lo cual puede conducir a que una y otra – calidad y educación – esenciales para la vida de cualquier universidad, sean consideradas de un modo retórico y coyuntural, sin que los análisis lleguen al fondo de la cuestión y, sobre todo, sin que se traduzcan en las aplicaciones concretas destinadas a tener permanencia y continuidad, por otro lado, la evaluación educativa genera cambios cuando existen problemáticas específicas y consenso sobre la necesidad de promover y llevar a cabo innovaciones tendientes a mejorar las situaciones diagnosticadas.

Sin lugar a dudas, universalizar la educación ya no es el único reto importante; es por ello que es preciso que la sociedad adquiera un nuevo compromiso:

conseguir que la educación se construya bajo unos parámetros de calidad que la dimensionen dentro de las nuevas necesidades y que la hagan social y culturalmente significativa. Solamente desde una educación de calidad se podrán minimizar los efectos que conducen a la exclusión social y facilitar la equidad entre los sujetos y la cohesión social de las sociedades. Es justamente en este escenario donde se produce el redescubrimiento de la evaluación como uno de los instrumentos más importantes para gestionar eficiente y racionalmente la calidad en al educación.

El sistema educativo universitario requiere más y mejores niveles de educación y enseñanza, y a ello debe contribuir la evaluación educativa. Lograr la excelencia académica es nuestro compromiso fundamental. Para ello es necesario que los docentes nos formemos, asumamos nuevas formas de hacer y modifiquemos nuestra actitud y mentalidad respecto de la acción evaluadora que, como docentes de un sistema educativo, nos corresponde. Esto supone un planteamiento cada vez más sistemático y científico de todos los elementos implicados: profesores, alumnos, metodología, contextos, evaluación, etc.

Será fundamental, entonces, que los criterios de calidad orienten el cambio desde la práctica educativa tal como es vivida por los principales protagonistas de la educación: quien enseña y quien aprende. Para ello, el contenido de la calidad deberá convertirse en “norma” o “criterio” de calidad compartido por todos los actores de la situación educativa. Será necesario que los criterios de calidad, sin ninguna pretensión de ser definitivos, sean incorporados como juicios valorativos por parte de cada actor del sistema, lo cual supone capacidad de compartir objetivos en un esfuerzo común y de aportar a esta construcción desde la propia capacidad de formular y realizar propuestas. Sólo de esta manera se avanzará en la construcción de criterios compartidos para mejorar la calidad académica de este proceso.

Abrir realmente el aula a los pares y a nuestros alumnos, permitir el análisis y la discusión acerca de las fortalezas y debilidades de los sistemas de enseñanza y de aprendizaje nos conducirá a crear una cultura que nos permitirá compartir nuestras experiencias, aprender de nuestros aciertos y errores, superar las deficiencias detectadas y hacer posible que los docentes aprendamos de nuestros colegas, planifiquemos nuestras clases en forma conjunta y nos ayudemos a mejorar unos a otros; en otras palabras, nos permitirá aprender a examinar nuestras propias prácticas en forma continua, lo cual redundará en una mayor calidad educativa.

5. Bibliografía

- Álvarez Pérez, P. R. (2003). *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. EOS: España.
- Chamot, A. U. (2004). "Issues in language learning strategies research and teaching". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1(1), 14-26.
- García Llamas, J. L. (1986). *El estudio empírico del rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. ICE (UNED): Madrid.
- Goldenhersch, H. et ál. (2007). *Deserción Estudiantil en la Universidad. Estudio de un caso: La Facultad de Ciencias Económicas de la UNC*. Córdoba: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas, UNC.
- González Tirados, R. M. (1986). "Un método para el análisis del fracaso escolar universitario: Estudio Piloto" en M. Latiesa (comp.) *Demanda de Educación Superior y Rendimiento en la Universidad*. CIDE: Madrid.
- Grao, J. (1991). *Demanda y rendimiento académico en Educación Superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la Universidad de País Vasco*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Koch, A. (2008). What are language learning strategies and how can they contribute to a better learning? Seminar Paper, Martin Luther University.
- Mustaffa, R. (2009). *ESL Learners' Learning Styles*. Germany: VDM Verlag.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. (2003). *Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy*, en: Palfreyman, D. y Smith, R. "Learner Autonomy Across Cultures", Great Britain, Palgrave.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching: Language Learning Strategies*. Longman: London.
- Page, A. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. CIDE (MEC): Madrid.
- Pezeshkian, F. y R. Kafipour (2011). *Language Learning Strategies*. New York: Lambert Academic Publishing.
- Pozo Muñoz, C. Y J. M. Hernández López (1997). "El fracaso académico en la universidad: propuesta de un modelo de aplicación e intervención preventiva". En

Apodaca, P. y C. Lobato *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*.
Leartes: Barcelona.

Rojas, V. P. (2007). *Strategies for Success with English Language Learners*.
Alexandria, V. A., USA: ASCD.

Takac, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language
Acquisition*. Cleveland: Multilingual Matters Ltd.