



**EXPERIENCIAS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA ENSEÑANZA DE LA
LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA INGLÉS. ALGUNAS REFLEXIONES**

**UNIVERSITY EXTENSION PROPOSALS IN THE TEACHING OF ENGLISH READING
COMPREHENSION AS A FOREIGN LANGUAGE. SOME RELECTIONS**

Analía Falchi¹

afalchi02@gmail.com

Lidia Lacota²

lidialac21@gmail.com

Diana Rosenfeld³

diaosen28@yahoo.com

Rosa Sánchez⁴

rosasanchezdeperalta@gmail.com

Universidad Nacional de Luján

Argentina

Resumen

Este artículo propone dar cuenta de la importancia de la formación y/o profesionalización de los docentes para la enseñanza de la lengua extranjera inglés (LEI) con foco en la comprensión lectora (CL) en el marco de la articulación entre los niveles universitario, terciario y secundario. Dado que la mayoría de los diseños curriculares de los Profesorados en inglés no contemplan dicho enfoque, desde la División Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) desarrollamos distintas propuestas de Extensión cuyo objetivo esencial fue la apropiación, por parte de los profesores-asistentes, de los fundamentos teórico-prácticos de la CL en LEI. En este artículo, describimos los seis talleres realizados en la UNLu y compartimos reflexiones a partir de esas experiencias. Los talleres se encuadraron en la formación para la enseñanza de la lectura desde el enfoque del Interaccionismo Social (Vygotsky, 1988) y la didáctica contextual

(Dorronzoro, 2005; Fijalkow, 2000), es decir, la lectura considerada como un medio para construir conocimiento disciplinar. Para ello, se planificó una práctica formativa *in situ* (Brown et al., 1989; Díaz Barriga, 2003) a través de observaciones en el aula, tutorías para orientar a los asistentes en sus actividades y encuentros teórico-prácticos. La participación en estos talleres permitió que los profesores-asistentes se plantearan interrogantes pedagógicos, resignificaran sus prácticas y reflexionaran acerca de la enseñanza de la lectura en LEI desde una perspectiva contextual.

Palabras clave: Talleres de extensión - Profesionalización - comprensión lectora - Lengua extranjera inglés

Abstract

The present paper intends to highlight the importance of the training and/or professionalization of teachers for teaching English as a foreign language under the reading comprehension perspective, by articulating University, Tertiary Colleges, and Secondary Schools. In this context, and considering that most Teacher Training Colleges' curriculums do not include this practice, teachers from the Foreign Language Division of the National University of Luján (UNLu) have developed different Extension proposals which aim at assistant-teachers' acquisition of the foundations of reading comprehension in the foreign language. In this article, we describe six workshops carried out in the UNLu and share reflections from those experiences. The approaches that framed the workshops were Social Interactionism (Vygotsky, 1988) and Contextual Didactics (Fijalkow, 2000; Dorronzoro, 2005) which consider reading as a medium to build knowledge and learn from the different disciplines. To achieve these aims, we planned an *in situ* learning practice (Brown et al., 1989; Díaz Barriga, 2003) which included classroom observations, tutorships and meetings to discuss theory-practice related issues and guide the participants in the process. These workshops allowed assistant-teachers to think about pedagogical issues, redefine their own practices and reflect on the teaching of reading from a contextual perspective.

Keywords: Extension workshops - Professionalization - Reading comprehension - English as a foreign language

Recepción: 23-11-2022

Aceptación: 28-06-2023

INTRODUCCIÓN

En la Universidad Nacional de Luján (UNLu), como en gran número de universidades nacionales, la propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) (francés, inglés y portugués) se focaliza en la comprensión lectora (CL) de textos que circulan en el ámbito académico. Sin embargo, pocos son los profesorados terciarios o universitarios que incluyen la enseñanza específica de la CL en LE para el contexto universitario. Por lo tanto, desde la División Lenguas Extranjeras (DLE) resolvimos impulsar espacios de articulación, intercambio y reflexión entre docentes de inglés del nivel secundario en ejercicio, estudiantes de los últimos años de la carrera Profesorado en inglés y docentes de la DLE abocados a la enseñanza de la lectura en lengua extranjera inglés (LEI). El propósito que llevó al equipo extensionista a diseñar e implementar estos talleres fue, por un lado, contribuir a la profesionalización docente, en el marco de la formación específica para la enseñanza de la CL en LEI y, por el otro, generar recursos humanos para esta enseñanza en la universidad.

En este sentido, entre 2012 y 2019 diseñamos e implementamos distintos talleres que tuvieron como objetivo la apropiación, por parte de los profesores-asistentes, de los fundamentos teórico-prácticos de la CL en LEI. La propuesta consistió en una articulación con la perspectiva planteada en los Diseños Curriculares para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Dirección General de Cultura y Educación, 2011) en la que se consideraron las particularidades de dicho enfoque en las diversas orientaciones disciplinares vigentes en las instituciones educativas del nivel secundario. Esta articulación procuró favorecer un trabajo transversal a partir de la interrelación de la LEI con otras asignaturas, dado que el aprendizaje de una LE se ve potenciado cuando se inserta en un contexto específico.

De este modo, partimos de la premisa que la enseñanza de una LE implica, desde la perspectiva de la didáctica contextual (Dorronzoro, 2005; Fijalkow, 2000), estimular tanto la capacidad de pensamiento como la construcción de conocimiento, no limitándose –solamente– a desarrollar una herramienta de acceso al código lingüístico. En efecto, resultó esencial considerar las orientaciones específicas ofrecidas por los distintos establecimientos de cada jurisdicción, así como las problemáticas áulicas planteadas por los profesores-asistentes, que nos permitieron ajustar las propuestas al contexto institucional de los asistentes. Las propuestas de Extensión se enmarcaron –al igual que el desarrollo de las clases de los cursos regulares en LEI de la UNLu– en el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1988), puesto que el conocimiento se desarrolla a partir del contacto de los seres humanos con las herramientas culturales de su contexto y el apoyo de los miembros de su comunidad.

Como antecedente de estos talleres, nos remitimos a una experiencia de Extensión realizada en la UNLu en 2005. En esa oportunidad, el equipo extensionista estuvo conformado por docentes que se desempeñaban en LE inglés y francés. El enfoque fue fundamentalmente teórico, orientado a brindar las nociones básicas de la CL en LE, las que se presentaron a partir de la distinción entre la didáctica declarativa, procedural y contextual (Dorronzoro, 2005) y los modos de leer (Dorronzoro y Pasquale, 2005). En cuanto al material empleado, se incluyeron sobre todo artículos periodísticos y textos extraídos de los manuales de circulación en el nivel secundario, sobre los cuales los profesores-asistentes analizaron guías de lectura y generaron consignas de lectura superadoras de las incluidas en este material.

Además, esta experiencia se constituyó en una primera etapa de capacitación para el equipo docente de inglés de la DEL, por lo que comenzamos a perfeccionarnos en esta línea de trabajo, así como también a organizar y consolidar nuevos equipos de Extensión. En consecuencia, nos abocamos a la preparación de materiales para la formación teórico-práctica de los docentes en ejercicio para la enseñanza de la CL en LEI. Diseñamos una primera propuesta de taller para cubrir el área de vacancia con relación a la formación docente para la enseñanza de la CL en LEI, enmarcada en la didáctica contextual. Esta propuesta, al igual que las subsiguientes –a partir del análisis y la reflexión continua– se constituyeron en un insumo para optimizar cada una de las siguientes instancias de formación y/o profesionalización. Esto redundó en la posibilidad de incorporar recursos humanos capacitados al área inglés de la DLE.

Este artículo propone dar cuenta de la importancia de la formación y/o profesionalización para la enseñanza de CL en LEI de docentes en ejercicio en el marco de la articulación entre los niveles universitario, terciario y secundario. Con tal propósito, a continuación, desarrollaremos sintéticamente la secuencia de los seis proyectos concretados en el contexto de la UNLu (Sede Central y Centros Regionales), los cuales consistieron en encuentros teóricos e instancias prácticas que, de acuerdo con sus características, se dividieron en dos grandes grupos. En las siguientes secciones compartiremos el marco teórico de nuestra propuesta, un breve recorrido de los talleres llevados a cabo y una reflexión final acerca de dichas experiencias. Por último, dedicamos un apartado a las conclusiones y futuras líneas de acción.

1. Marco teórico en el que se sustentan las experiencias de Extensión

Los talleres de Extensión que se llevaron a cabo se fundamentaron en el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1988) y en el paradigma de la cognición situada (Brown et al., 1989; Díaz Barriga, 2003) que sustentan que “el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura” (Díaz Barriga, 2003, p.1).

Desde esta perspectiva, la enseñanza parte de prácticas educativas auténticas, las cuales deben ser coherentes y significativas. Así, en concordancia con Hendricks (2001), los estudiantes aprenden en interacción con especialistas por medio de las actividades que realizan; en nuestro caso, los profesores-asistentes interactuaron con el equipo extensionista. Asimismo, desde la visión sociocultural vygotskiana, los estudiantes adquieren prácticas y herramientas culturales, dado que el aprendizaje implica el entendimiento y la internalización, no solo de los símbolos sino también de los signos y la cultura de la comunidad discursiva de pertenencia. Por su parte, la observación, el análisis, la reflexión y la puesta en práctica responden al aprendizaje experiencial propuesto por Dewey (1938/1997), según el cual las experiencias de aprendizaje se asemejan a situaciones reales que permiten resolver problemas auténticos y concretos.

En la misma línea, resultan valiosos los aportes de Schön (1992) y Litwin (2008), quienes sostienen que el análisis de la propia práctica conlleva a la reflexión crítica permanente, la que deriva en una reconstrucción de las prácticas. De este modo, la reflexión crítica conduce a la profesionalización docente que, en términos de Perrenoud (2004), consiste en la sumatoria de conocimientos de acción, experienciales y conceptuales que contemplan los aspectos psicopedagógicos, comunicativos, socio-afectivos, metacognitivos y axiológicos de la labor docente.

Es importante señalar que, desde una perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1988) concebimos la lectura como una actividad del lenguaje inserta en un contexto social particular en el cual la práctica lectora permite construir y apropiarse de conocimientos, dentro de una determinada área disciplinar. En la UNLu, para la enseñanza de la CL en LEI entendemos la lectura como una práctica cultural (Anderson y Teale, 1998), cuya finalidad es la construcción de conocimientos; es decir, leer para aprender por medio de textos propios de cada campo del saber. Así, las propuestas de enseñanza en los cursos regulares se basan en la didáctica contextual (Dorronzoro, 2005; Fijalkow, 2000), dado que resulta de vital importancia considerar tanto los géneros discursivos (Swales, 1990) de cada disciplina como los propósitos de lectura propios de cada ámbito (Dorronzoro, 2005).

En este contexto, el docente desempeña el rol de mediador que facilita las herramientas que orientan a los estudiantes para lograr la comprensión del escrito en LEI, a través de una guía de consignas –planteadas en lengua materna (LM)– que se constituye en un andamiaje en el proceso de lectura de textos de diferentes disciplinas en LE y de diversas tareas de escritura en LM. Estas consignas propician el desarrollo de estrategias de lectura, es decir, cómo se lee. A su vez, una perspectiva contextual permite la toma de decisiones con respecto a cuándo resulta conveniente enseñar los contenidos declarativos (elementos lingüísticos) y los contenidos procedurales (estrategias de lectura) (Dorronzoro y Pasquale, 2005).

Por otra parte, si consideramos que el objeto de estudio que nos ocupa es la lengua y las representaciones iniciales de los sujetos con relación a esta, resultan significativos –desde la Psicología Social– los aportes de Jodelet (1986). Esta autora, las define como las maneras de interpretar la realidad cotidiana a través de la actividad mental llevada a cabo por los individuos y los grupos, con la finalidad de tomar posición con respecto a situaciones, hechos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Estas representaciones son formas de conocimiento elaborado y compartido que se construyen a partir de las experiencias de los sujetos sociales, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento transmitidos mediante la educación y la comunicación social. Asimismo, estas influyen en el contexto social en el que se desarrollan, específicamente, en la situación de enseñanza-aprendizaje de la LEI, allí, mayormente, se espera el trabajo en simultáneo con las cuatro macrohabilidades del lenguaje.

2. Recorrido de las experiencias

En este apartado focalizamos en las distintas propuestas que surgieron del área inglés de la DLE de la UNLu y, en función de las características de los talleres desarrollados, presentamos dos grandes grupos. En el primero, consideramos los tres proyectos que se llevaron a cabo en la Sede Central y en los Centros Regionales de San Miguel y Campana en los años 2012, 2015 y 2017, respectivamente. En el segundo, incluimos dos talleres en simultáneo, uno en la Sede Central y otro en el Centro Regional San Miguel en 2018 y, por último, otro en el Centro Regional Chivilcoy en 2019. En todos los casos, los docentes que llevamos a cabo dichos proyectos nos desempeñábamos en los cursos regulares de LEI en las distintas sedes de la UNLu. Estos proyectos fueron dirigidos a docentes en ejercicio y estudiantes de los últimos años de la carrera Profesorado en inglés, para lo cual articulamos con institutos terciarios de las zonas de influencia de la UNLu. Esta secuencia de talleres debió ser discontinuada en el año 2020, a partir de la pandemia y en la actualidad estamos diseñando nuevas propuestas.

En cuanto al primer grupo, cada taller consistió en tres encuentros teóricos, cuatro observaciones de clase con sus respectivos registros y tutorías, una intervención docente a cargo de los profesores-asistentes y, por último, un trabajo práctico escrito final. Cada una de estas experiencias se realizó durante un cuatrimestre en los cursos de la asignatura Inglés I en las carreras humanísticas⁵ que se dictan en la UNLu. Así, la propuesta permitió que los participantes pudieran acceder a las prácticas *in situ* (Brown et al., 1989; Díaz Barriga, 2003) de dicha asignatura, dado que en estos cursos se trabaja con la perspectiva contextual en la enseñanza de la CL en LEI. Esto implica, no solo la inmersión de los profesores-asistentes en el contexto universitario, sino también el inicio de un proceso de reconstrucción de sus representaciones (Jodelet, 1986) con relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en LEI.

Los tres encuentros teóricos presenciales no fueron secuenciales, sino que se alternaron durante el cuatrimestre con las actividades prácticas y las tutorías. En cada uno de dichos encuentros se analizaron diferentes posturas teóricas con relación a la enseñanza de la CL y se socializaron las lecturas realizadas por los profesores-asistentes de acuerdo con la bibliografía asignada. Esas lecturas se focalizaron tanto en las diferentes perspectivas teóricas de lectura en LM o LE como en sus didácticas en el ámbito universitario; en los criterios para la selección de contenidos y géneros discursivos a trabajar; en las guías de lectura y sus consignas, entre otros. Es importante señalar que la bibliografía incluyó principalmente informes de investigación, capítulos de libros o ponencias de autores e investigadores especialistas en el área.

Por otro lado, es preciso destacar que se trabajó con las nociones relevantes de las didácticas declarativa, procedural y contextual (Dorronzoro, 2005; Fijalkow, 2000), focalizando en la propuesta contextual, la que es coherente con el marco teórico adoptado por el equipo de trabajo de inglés en las carreras humanísticas de la UNLu. Asimismo, en cada encuentro se generaron espacios de reflexión, así como también instancias de relación entre la teoría abordada y las prácticas de enseñanza observadas que permitirían a los asistentes elaborar las propuestas didácticas solicitadas como cierre de la experiencia.

El primer taller (2012) presentó características singulares con relación a la primera observación de clase. En efecto, en esa oportunidad el equipo de Extensión decidió no guiar a los participantes en los aspectos a relevar a fin de que pudieran realizar el registro como observadores de una clase universitaria y un posterior informe, sin estar limitados por subjetividades subyacentes en las indicaciones. A partir del análisis de los informes, se observó que los registros no reflejaban los aspectos didácticos de la clase, por lo que entendimos que era necesario guiar a los asistentes en las siguientes observaciones.

Así, a partir de esta primera experiencia, y luego de reflexiones e intercambios entre los integrantes del equipo de Extensión, para los talleres subsiguientes (2015 y 2017), diseñamos una grilla *ad hoc* con el objetivo de que focalizaran específicamente en determinados aspectos a observar, especialmente, aquellos distintivos de la concepción contextual de enseñanza. Cabe destacar que, en los tres talleres, al finalizar cada observación, los participantes asistieron a tutorías presenciales, brindadas por la docente a cargo del curso, en las que se abordaron las inquietudes y dudas que fueron surgiendo.

Una vez finalizado el período de observaciones, los participantes llevaron adelante una intervención didáctica en el curso asignado. Dicha intervención consistió en la reformulación o diseño de una consigna correspondiente a una de las guías de lectura del módulo práctico que sirve de soporte para el desarrollo del curso. Los profesores-asistentes, con el acompañamiento del profesor-tutor, elaboraron una consigna acorde

con el marco teórico abordado, la que debía contar con la aprobación antes de su implementación.

Como instancia de evaluación final del proceso y requisito para la aprobación de los talleres, se solicitó la presentación de un trabajo práctico escrito final elaborado en forma individual. El objetivo de dicho trabajo fue que los participantes pudieran reflejar la apropiación de los principios teóricos y metodológicos de la enseñanza de la CL de textos en LEI desde una perspectiva contextual. Así, cada participante seleccionó un texto académico actualizado, acorde a las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas de la comisión en la que realizó las observaciones y registros de clase. Los profesores-tutores orientaron la búsqueda y selección del texto al tiempo que efectuaron un seguimiento de dicho proceso. Luego, los profesores-asistentes elaboraron una guía de lectura y justificaron tanto su desarrollo como la selección de los contenidos abordados a partir del marco teórico adoptado. Además, propusieron el momento del cuatrimestre en el que se podría presentar la guía elaborada, sustentando esta sugerencia. A modo de cierre de cada taller, se realizó un último encuentro entre los participantes y el equipo de Extensión, en el que se realizaron las devoluciones de las propuestas presentadas, se intercambiaron reflexiones acerca de la experiencia vivida y la posible trasposición didáctica a sus prácticas. Por último, se les solicitó que contestaran un cuestionario metacognitivo acerca de la experiencia del taller.

El segundo grupo de talleres, es decir, los dos simultáneos en Sede Central y Centro Regional San Miguel (2018), y el del Centro Regional Chivilcoy (2019), fue pensado para generar espacios de socialización y reflexión sobre la enseñanza de la CL. Se esperaba que los participantes estuvieran dispuestos a incorporar estrategias que les permitieran abordar no solamente los contenidos de la lengua sino también los contenidos disciplinares propios de cada orientación del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, de acuerdo con el enfoque planteado en los diseños curriculares: AICLE (Dirección General de Cultura y Educación, 2011). Si bien estos talleres se inspiraron en las experiencias anteriores, no presentaron las mismas características dado que, por razones administrativas, no fue posible que los profesores-asistentes realizaran las observaciones, registros de clase e intervenciones didácticas *in situ*, lo que implicó que no pudieran vivenciar la dinámica áulica ni experimentar un aprendizaje situado. Se decidió, entonces, organizar tres encuentros en los que se desplegaron, por un lado, aspectos teórico-prácticos relacionados a la enseñanza-aprendizaje de la CL en LEI y, por el otro, actividades prácticas en concordancia con los marcos teóricos abordados.

Al inicio del primer encuentro, los participantes intercambiaron sus concepciones acerca de la lectura en una clase de LEI a partir de preguntas disparadoras planteadas por el equipo extensionista. Este intercambio puso en evidencia que sus representaciones se basaban, fundamentalmente, en la enseñanza para el aprendizaje de elementos

lingüístico/gramaticales. Luego, los asistentes trabajaron en grupos aspectos teóricos referidos a la CL en LE que, posteriormente, se socializaron y sistematizaron.

En el segundo encuentro, los profesores-asistentes se agruparon de acuerdo con la orientación de la institución a la que pertenecían. Cada uno aportó un texto, que empleaba en sus prácticas habituales, acompañado de sus respectivas actividades. Se les solicitó que relacionaran dichas actividades con algunos de los conceptos teóricos desarrollados en el primer encuentro. A continuación, se presentó un texto con dos propuestas prácticas diferentes que se compararon en función del reconocimiento de elementos distintivos. Esta comparación realizada por los asistentes permitió la introducción teórica de las diferentes didácticas para la lectura en LE. Finalmente, se les solicitó que retomaran el texto con el que se había trabajado al inicio del encuentro y formularan dos consignas para su abordaje.

En el tercer encuentro, los participantes trabajaron de manera práctica a partir de guías de lectura que habían elaborado como tarea domiciliaria, sobre la base de un texto seleccionado por las docentes extensionistas. Es preciso aclarar que esta actividad fue pensada con la intención de compensar, de alguna manera, la imposibilidad de realizar una intervención didáctica *in situ*. Así, en este encuentro se trabajó en pequeños grupos analizando, por un lado, las consignas propuestas y, por el otro, el rol que debería asumir el docente en la implementación de dichas guías. Por último, se compartieron las distintas propuestas de tareas de escritura tendientes al cierre del proceso de lectura. En esta oportunidad se profundizó en posibles actividades de escritura que demostraran la comprensión global del texto leído, a partir de la relación entre el propósito inicial de lectura y estas actividades.

Como trabajo final, se solicitó a los asistentes que, a partir de un texto aportado por el equipo de Extensión, presentaran una guía de consignas que reflejara la concepción de lectura abordada. Esta propuesta debía incluir la especificación del contexto en el cual se podría implementar, es decir, la orientación, el curso, el momento del año, los conocimientos previos necesarios, la interdisciplinariedad, entre otros. Posteriormente, en un último encuentro se realizaron las devoluciones a las propuestas presentadas, se intercambiaron reflexiones acerca de la experiencia vivida y sobre la posible proyección hacia las prácticas didácticas de los profesores-asistentes. Finalmente, se les requirió que contestaran un cuestionario metacognitivo acerca de la experiencia del taller.

3. Reflexiones acerca de las experiencias de Extensión

A partir del recorrido llevado a cabo por el equipo de Extensión en los diferentes talleres, consideramos necesario reflexionar sobre los resultados de las distintas experiencias a fin de poder multiplicar y optimizar futuras propuestas. Dichas reflexiones surgen, por

un lado, tanto del intercambio entre los asistentes con el equipo docente extensionista y pares en los encuentros presenciales como de las reflexiones metacognitivas realizadas como cierre de los talleres. Por otro lado, en el caso de los tres primeros talleres se originaron a partir del análisis de los informes de las clases observadas, de la evaluación de sus propuestas didácticas y de la interacción con los docentes tutores.

En primer lugar, es importante destacar que al presentar una propuesta de enseñanza de una LE focalizada en la lectura, fue necesario contrastar las representaciones (Jodelet, 1986) de los profesores-asistentes respecto del rol que cumple la lectura en dicha propuesta. Para ellos, producto de su experiencia a lo largo de su formación en los distintos niveles de enseñanza, aprender una LE estaba íntimamente ligado al abordaje simultáneo de las cuatro macrohabilidades de la lengua. Asimismo, la representación más generalizada consideraba la lectura como un medio para la enseñanza de elementos lingüísticos (didáctica declarativa), por lo que no se la visualizaba como un puente para construir conocimiento disciplinar, es decir, leer para aprender, propósito epistemológico de la lectura dentro de la didáctica contextual (Dorronzoro, 2005). Como resultado de las diferentes instancias de los talleres, los profesores-asistentes pudieron comenzar un proceso de deconstrucción y reconstrucción con relación a la enseñanza de la lectura en LE, proceso que les permitió repensar sus prácticas profesionales.

En efecto, resulta significativa la perspectiva del aprendizaje situado (Brown et al., 1989; Díaz Barriga, 2003) que se planteó para los tres proyectos iniciales (2012, 2015 y 2017). Esta decisión les permitió a los participantes de estos tres talleres no solamente lograr un acercamiento real a la enseñanza de la lectura en LEI desde una concepción contextual sino también vivenciar una experiencia diferente respecto de dicha enseñanza.

Como hemos explicado, en el primer taller (2012), los participantes realizaron observaciones de clase –sin pautas– para efectuar los registros de la propuesta metodológica y escribir un posterior informe. Resultó llamativo el rol que asumieron al momento de elaborar dichos registros, ya que se situaron como estudiantes y tomaron nota de los contenidos específicos desarrollados en la clase. Además, describieron las acciones llevadas a cabo por docentes y estudiantes, por lo cual podrían estar reproduciendo antiguas prácticas de observación de clases (Falchi et al., 2012). Por otro lado, el análisis de los informes de observación de clase nos permitió constatar que los asistentes consideraron novedosa la enseñanza de una LE centrada, exclusivamente, en la CL en el marco de la didáctica contextual (Falchi et al., 2012). A partir de estas apreciaciones, el equipo de Extensión resolvió confeccionar una grilla con los parámetros a valorar con la finalidad de orientar las futuras observaciones. Esta misma grilla fue utilizada en los talleres subsiguientes (2015 y 2017), directamente desde el inicio, con el propósito de facilitar el proceso de observación, registro y elaboración de informes en el contexto de una clase universitaria. Sin embargo, a pesar de contar con dicha grilla,

advertimos que los profesores-asistentes también encontraron dificultades al momento de realizar los registros, tales como el reconocimiento de los contenidos abordados en una clase de CL y de las estrategias llevadas a cabo durante el proceso de lectura. Luego de los intercambios en los encuentros presenciales, los profesores-asistentes lograron -paulatinamente- reconocer las particularidades de la enseñanza de la CL en la universidad e identificar los contenidos declarativos y procedurales dentro del marco de una didáctica contextual (Falchi et al., 2013).

Así, notamos que el reconocimiento de las características específicas de los contenidos contextuales se materializó a través del diseño de guías de lectura para la intervención didáctica acorde al curso asignado, y este reconocimiento evidenció un acercamiento de la mayoría de los profesores-asistentes a la propuesta didáctica planteada. En efecto, más de la mitad logró situarse desde una perspectiva contextual para la elaboración de su propuesta de intervención didáctica. Sin embargo, el resto de los profesores-asistentes consideró mayoritariamente contenidos gramático-lexicales en su propuesta. Esta inclusión, podría estar relacionada con una reproducción automática de sus prácticas en la enseñanza de la LEI, priorizando consignas de tipo declarativo (Falchi et al., 2013). Constatamos, igualmente, que estas intervenciones tuvieron una recepción positiva por parte de los estudiantes y, además, los profesores-asistentes se desarrollaron con naturalidad.

Con relación a los trabajos prácticos finales, reconocemos que el primer desafío que los profesores-asistentes debieron enfrentar fue la búsqueda de géneros discursivos propios de las disciplinas implicadas en el curso asignado. Puesto que esta práctica no era habitual en su quehacer docente, fue necesario que el equipo extensionista proporcionara el andamiaje que este proceso requería. Es importante destacar que la mayoría de los asistentes seleccionó géneros discursivos tanto apropiados para el contexto universitario (Swales, 1990) como significativos para los estudiantes, de acuerdo con el curso observado, y especificó en qué momento de la cursada se podría implementar su propuesta. Luego, diseñaron guías que presentaban un propósito de lectura y abordaban elementos lingüístico-discursivos introducidos en función de la comprensión lectora, aspectos concordantes con el enfoque contextual.

Cabe señalar que, a pesar de demostrar un acercamiento a dicha propuesta a través de la formulación de un propósito lector y una tarea a realizar, solo la mitad de los propósitos de lectura planteados reflejaban propuestas apropiadas para la actividad universitaria, como la realización de un cuadro comparativo, un resumen, una síntesis, una presentación *Power Point*, entre otras. El resto de los propósitos presentaron dificultades tales como: redacción confusa, omisión de la solicitud de una tarea o planteo de una tarea inadecuada para el contexto universitario. Probablemente, estas dificultades resultaron de sus prácticas habituales ya que, en general, fuera de la didáctica contextual, la actividad de

lectura no es abordada a partir de un propósito lector y una tarea a realizar, aspectos que determinan las formas de leer un texto (Dorronzoro, 2005; Fijalkow, 2000).

Con respecto a las actividades propuestas, resulta significativo destacar que los asistentes optaron por cuestionarios en los que prevaleció la búsqueda e identificación de información en el texto por sobre consignas de aprendizaje que orientan al lector en su proceso de construcción de sentido del texto. Es decir, los asistentes replicaron sus prácticas habituales, que no garantizan la comprensión del texto como un todo (Lacota y Rosenfeld, 2022).

En cuanto a la justificación escrita de las propuestas didácticas presentadas por los docentes-asistentes, se esperaba que los participantes pudieran reflejar la relación teoría-práctica propia de la didáctica contextual planteada en las diferentes instancias de los talleres, tales como: los encuentros presenciales, las tutorías y la lectura de la bibliografía indicada, entre otros. Así, pudimos observar que la mayoría logró relacionar la guía de lectura diseñada con los conceptos fundamentales, evidenciando una aproximación al marco teórico abordado. El resto de los asistentes solo desarrolló una justificación general sin relacionar con profundidad la teoría y la práctica. Finalmente, consideramos llamativo que ninguna de las propuestas incluyó el apartado Referencias Bibliográficas en la fundamentación, práctica habitual en el contexto académico.

Al analizar los cuestionarios metacognitivos realizados al finalizar los talleres, pudimos observar que los asistentes reflexionaron con relación al objetivo de la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera desde la perspectiva de la didáctica contextual y pudieron modificar su representación pedagógico-didáctica. Los participantes recalcaron la importancia de la construcción de sentido del texto por sobre el abordaje de los elementos lingüístico-gramaticales *per se*. Además, destacaron que las guías de consignas, a diferencia de los cuestionarios que se focalizan en el reconocimiento de información en un texto, se constituyen en elementos orientadores para el estudiante en el aprendizaje de la lectura en LE. Por último, los participantes remarcaron que, si bien la bibliografía asignada les resultaba pertinente y novedosa, no lograron profundizar las lecturas debido, entre otros aspectos, a su extensión y al tiempo acotado del taller.

Con relación al segundo grupo de talleres (2018 y 2019), es preciso recordar que se diferenciaron del primero por ser mayormente teóricos debido a cuestiones administrativas que inhibieron la experiencia enriquecedora de la participación activa de los profesores-asistentes en las aulas universitarias. De todos modos, si bien ellos no pudieron vivenciar la propuesta didáctica *in situ*, los aspectos teórico-prácticos desarrollados en estos talleres les proporcionaron la formación inicial para el abordaje de la enseñanza de la CL en los distintos niveles de enseñanza. En efecto, los encuentros teóricos y las actividades realizadas en pequeños grupos, ya sea en clase o domiciliarias,

se convirtieron en espacios enriquecedores de intercambio y reflexión. En estos espacios, los participantes fueron demostrando, a través de los trabajos presentados, un acercamiento progresivo a los conceptos constitutivos del enfoque contextual como propuesta de enseñanza de la lectura en LEI.

Los trabajos finales permitieron evidenciar un cambio en sus representaciones iniciales, generado a partir de las sugerencias y reflexiones compartidas en los distintos encuentros. En efecto, advertimos, a partir de las justificaciones presentadas en los trabajos, que las guías de lectura resultaron pertinentes para el contexto institucional y el curso en el que cada asistente desempeñaba su labor docente. Sin embargo, al analizar cada propuesta, pudimos observar que la mayoría de los participantes no logró plasmar aquellos aspectos centrales, tales como: el propósito lector y actividad de cierre, elementos que caracterizan el abordaje de la lectura desde la didáctica contextual, es decir, cómo y para qué se lee.

En las reflexiones metacognitivas, los asistentes valoraron la posibilidad de tener un acercamiento a un enfoque diferente con relación a la enseñanza de la lectura en LEI. Algunos expresaron que este enfoque les resultó iluminador, ya que no lo conocían. Otros, si bien tenían algunos saberes previos, comentaron que el taller les permitió ordenar y ahondar en conceptos teóricos. Es a partir de esta experiencia que la mayoría comenzó a reflexionar con relación a sus prácticas, plantearse la posibilidad de llevar al aula una práctica diferente y repensar su quehacer docente en función de acompañar a los estudiantes en su preparación para continuar sus estudios en el nivel superior. Por otro lado, los asistentes destacaron la importancia de la iniciativa de un taller específico relacionado con la enseñanza de la CL en LE, ya que estos espacios de formación y profesionalización son poco frecuentes en la zona de influencia de la UNLu. Asimismo, resaltaron la posibilidad de acceder a estos espacios, en forma gratuita, dentro del contexto de la universidad pública. Por último, cabe destacar el compromiso demostrado por los profesores-asistentes que se manifestó en la asistencia, la participación y el cumplimiento de las actividades asignadas.

CONCLUSIONES

Estos talleres resultaron ser un aporte significativo en el proceso de profesionalización para los docentes de LE en ejercicio en los distintos niveles del sistema educativo. Los profesores-asistentes se mostraron receptivos para deconstruir sus representaciones (Jodelet, 1986) con respecto a la enseñanza de la lectura en LE, dado que asumieron el desafío de generar una propuesta didáctica en un contexto no habitual. Esta tarea permitió que los participantes se plantearan interrogantes pedagógicos, los cuales, juntamente con la reflexión, posibilitaron la resignificación de sus prácticas docentes

(Schön, 1992). En coincidencia con Latapí (2003), consideramos que para que un docente cambie debe estar dispuesto a aprender, lo que implica, entre otras cosas, asumir riesgos. Podemos decir, entonces, que los talleres resultaron enriquecedores para los profesores-asistentes, que se mostraron predispuestos al cambio. Es así que, en la interacción con el equipo docente, los participantes manifestaron que habían comenzado a implementar cambios en sus prácticas didácticas, de modo que plantearon la enseñanza de la lectura en LEI a partir de su contextualización por sobre una enseñanza basada en contenidos lingüístico-gramaticales. Por su parte, el equipo extensionista se vio incentivado a repensar y rediseñar nuevas propuestas de capacitación en el área.

Como mencionamos anteriormente, los talleres permitieron un acercamiento teórico-práctico a la formación específica en la enseñanza de la CL en LEI, desde una perspectiva contextual. Del mismo modo, estas instancias de capacitación hicieron factible la complementación de la formación recibida en los Institutos Superiores de Formación Docente. La posibilidad, para el primer grupo, de una práctica concreta *in situ* resultó sumamente significativa dado que el contexto universitario requiere un abordaje particular de la lectura de textos en LE dentro de un campo disciplinar específico. Asimismo, resultó positivo, para el segundo grupo, el acercamiento a los conceptos constitutivos de la didáctica contextual para la enseñanza de la CL en LEI. Es importante señalar que, a partir de la participación en los talleres, algunos de los profesores-asistentes concursaron para cubrir cargos dentro de la DEL y se sumaron al plantel docente.

Estas experiencias de Extensión, como uno de los pilares de la función de las universidades, nos alientan a seguir explorando nuevas instancias para poner al servicio de la comunidad los conocimientos desarrollados por el equipo en cuanto a la formación en la enseñanza de la CL en LEI. Es pertinente aclarar que, si bien la continuidad de los talleres se vio afectada en 2020 a raíz de la pandemia, actualmente, nos encontramos diseñando nuevas propuestas. En efecto, generar nuevos espacios de intercambio permite crear nexos entre docentes de los distintos niveles y la UNLu, ya que la retroalimentación constante entre profesionales permite enriquecer la capacitación permanente. Por este motivo, continuamos, por un lado, con el desarrollo de proyectos de Extensión que articulan la enseñanza secundaria con el nivel universitario a fin de tender un puente entre ambos niveles, tanto para docentes como para estudiantes y, por el otro, con la elaboración de un material bibliográfico destinado a los profesionales interesados en profundizar aspectos relacionados con la CL en LE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, A. y Teale, W. (1998). La lecto-escritura como práctica cultural. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.271-295). Siglo XXI editores. <https://lchcautobio.ucsd.edu/wp-content/>

uploads/2015/10/Anderson-Teale-YR-Lectoescritura-como-practica-cultural-SPANISH.pdf

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. Simon & Schuster.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Inglés 6º año*. La Plata. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Ingl%C3%A9s%20%282%29.pdf>

Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En E. Klett (dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual* (pp. 13-30). Araucaria editora. <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20Dorronzoro%20Didactica%20de%20la%20lectura%20en%20LE.pdf>

Dorronzoro, M. I. y Pasquale, R. (2005, mayo 6). *La lectura de textos científicos: Las consignas como una propuesta de acompañamiento* [ponencia]. 8º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, Argentina.

Falchi, A.; Lacota, L.; Porras, H.; Rosenfeld, D. y Sánchez, R. (2012, noviembre 30). *Taller de capacitación en la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel universitario para docentes de inglés* [ponencia]. V Jornadas Internacionales de Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería. Paraná, Argentina. <https://lchcautobio.ucsd.edu/wp-content/uploads/2015/10/Anderson-Teale-YR-Lectoescritura-como-practica-cultural-SPANISH.pdf>

Falchi, A.; Lacota, L.; Rosenfeld, D. y Sánchez, R. (2013, octubre 23). *Taller de capacitación en la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel universitario para docentes de inglés: conclusiones preliminares* [ponencia]. XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Santa Rosa, Argentina.

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. ESF Editeur.

Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós. https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoría/link/5d04bde3a6fdcc39f11be9fd/download
- Lacota, L. y Rosenfeld, D. (2022). Talleres de profesionalización para la enseñanza de la lectocomprensión en inglés en el nivel universitario. *Abordajes. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6 (12), 48-62. <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/674/0>
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* (Cuadernos de Discusión, 6). Secretaría de Educación Pública.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Swales J.M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings* Cambridge University Press.
- Vygotsky, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

¹ Anaía Falchi es Profesora en Idioma Inglés (ISFDN° 23, Luján) y Técnica en Análisis de Sistemas (ISFDyTN° 189, Luján). Es Especialista en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura (UNGS). Docente-investigadora en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu, donde también desarrolla actividades de extensión como participante o directora. Sus trabajos se inscriben en el campo de la lectura comprensiva en Inglés Lengua Extranjera. Ha participado como expositora en diversos eventos científicos. Es coautora de material didáctico y del artículo “Los contenidos en las clases de lectocomprensión en lengua extranjera: análisis de registros de clases”, en *Tender puentes para enseñar y aprender en la educación superior*, y del artículo “El análisis de las guías de lectura: ¿qué selección de contenidos para un curso de lectocomprensión?” publicado en la *Revista Polifonías* (EdUNLu). Es coautora del libro *Lectocomprensión en Lengua Extranjera: Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos* (EdUNLu).

² Lidia Lacota es Profesora en Lengua Inglesa (I.S.F.D. N°21, Dr. R. Rojas). Cursó la Licenciatura y Especialización en Lengua Inglesa (Universidad Tecnológica Nacional), el Programa de Actualización Académica para profesores de Profesorados (Circuito “E”), los cursos de Posgrado “Lectocomprensión en Lengua Extranjera: Aspectos Teóricos” (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y Herramientas Informáticas para la Educación en la Virtualidad (Dpto. de Sociales Universidad Nacional de Luján). Se desempeñó como

Profesora de Lengua Inglesa (I.S.F.D. N°1, Dr. R. Rojas). Desarrolla tareas de docencia y extensión en el área de Lectocomprensión en Inglés en la División Lenguas Extranjeras (UNLu). Ha participado como expositora en diversos eventos científicos relacionados con la temática. Ha realizado publicaciones académicas, en coautoría, así como también material didáctico. Es coautora del libro *Lectocomprensión en Lengua Extranjera: Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos* (EdUNLu).

³ Diana Rosenfeld es Profesora en Lengua Inglesa (ISFD N° 21 Ricardo Rojas), Licenciada en Lengua Inglesa (Universidad Nacional del Litoral) y Diplomada Superior en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Cursa la Maestría en Docencia Universitaria (UBA). Docente, extensionista e investigadora en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y docente en el Departamento de Lenguas Modernas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Sus temas de investigación, así como también las tareas de extensión, se relacionan con el área de la comprensión lectora en lengua extranjera. Ha realizado publicaciones en coautoría referidas al tema. Ha publicado en coautoría el libro *Lectocomprensión en Lengua Extranjera: Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos*. Corresponsable de la elaboración del material didáctico para las asignaturas Inglés I, II y III de la Universidad Nacional de Luján. Ha participado en congresos socializando los resultados de las investigaciones acerca de las prácticas de lectura en lengua extranjera y su enseñanza.

⁴ Rosa Sánchez es Profesora en Idioma Inglés (ISFDN°21, Moreno), Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés (U.CAECE) y Master en *Teaching English as a Foreign Language* (Universidad Jaén, España). Es Especialista en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura (UNGS). Docente-investigadora en el área lingüística en la UNLu. Codirectora del Curso de Extensión: Taller de Capacitación para docentes de inglés egresados de ISFD. Realiza trabajos de investigación sobre la temática de lectura comprensiva en Inglés Lengua Extranjera. Ha participado como expositora en congresos de especialidad; es coautora de material didáctico y del artículo "Los contenidos en las clases de lectocomprensión en lengua extranjera: análisis de registros de clases", en *Tender puentes para enseñar y aprender en la educación superior*. Autora del artículo *Del Análisis de las Imágenes en los Textos al Descubrimiento de una Obra de Arte Escondida* publicado en la Revista *Polifonías* y coautora del libro *Lectocomprensión en Lengua Extranjera: Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos* (EdUNLu).

⁵ Carreras Humanísticas en la UNLu: Profesorados y Licenciaturas en Ciencias de la Educación, Historia y Geografía; Licenciaturas en Trabajo Social, Educación Inicial, Enfermería e Información Ambiental.