

## Ensayo

# Hacia una nueva propuesta de enseñanza para la lecto-comprensión en idioma inglés en la carrera: Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software del ISFT «Ing. Otto Krause», provincia de La Rioja

**Prof. Trad. Nahuel A. Quinteros**

Traductor Público Nacional en Lengua Inglesa (Universidad Nacional de La Rioja)  
Profesor de Grado Universitario en Inglés (Universidad Juan Agustín Maza)  
Especialista en Docencia De Nivel Superior (Universidad Juan Agustín Maza)  
Maestrando en Educación Superior (Universidad Juan Agustín Maza)  
Docente de la Universidad Nacional de La Rioja, y de Institutos de Formación Docente y Técnica de La Rioja: ISFT «Otto Krause» e ISAC «Prof. Mario Alberto Crulcich».



**Dirección electrónica:** tradquinteros@gmail.com

**Palabras clave:** Reflexión, Prácticas docentes, Propuesta pedagógica, Inglés Técnico, Instituto de Educación Superior Técnico.

**Keywords:** *Reflection, Teaching practices, Pedagogical proposal, Technical English, Institute of Higher Technical Education*

**Cómo citar este artículo:** Quinteros, Nahuel (2023) Hacia una nueva propuesta de enseñanza para la lecto-comprensión en idioma inglés en la carrera: Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software del ISFT "Ing. Otto Krause", provincia de La Rioja. *Revista En la mira. La educación superior en debate*, 4(6), p31-43

## Resumen

El presente ensayo corresponde al trabajo final integrador para obtener el título de posgrado de Especialista en Docencia de Nivel Superior de la Universidad Juan Agustín Maza.

Esta aventura pedagógica brindó la gran oportunidad de repensar, narrar, analizar, cuestionar la propia práctica para luego tomar decisiones que promuevan acciones de mejora, enriquecimiento y redireccionamiento hacia una co-construcción en sociedad, entre el docente y los estudiantes, de aprendizajes más significativos a partir de la estructuración de nuevas propuestas en el espacio curricular Inglés Técnico I en la carrera de Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software del ISFT «Ing. Otto Krause», provincia de La Rioja .

## Abstract

*This essay corresponds to the final integrative work to obtain the postgraduate degree of Specialist in Higher Level Teaching from the Juan Agustín Maza University.*

*This pedagogical adventure provided a great opportunity to rethink, narrate, analyze, question one's own practice to then make decisions that promote actions for improvement, enrichment and redirection towards a co-construction in society, between the teacher and the students, of more significant learning. from the structuring of new proposals in the Technical English I curricular space in the Higher Technical Degree in Software Development of the ISFT «Ing. Otto Krause», province of La Rioja.*

## Introducción

El trayecto formativo que implicó el cursado de esta Especialización en Docencia de Nivel Superior estuvo particularmente marcado por innumerables momentos valiosos de diálogos reflexivos, impulsados por los diferentes módulos y, en ellos, seminarios que la componen, que posibilitaron poner bajo la lupa las propias prácticas de la enseñanza en el contexto de la educación superior y, específicamente, en las realidades educativas de las instituciones formadoras donde se asume la gratificante tarea de hacer docencia. Esta aventura pedagógica brindó la gran oportunidad de repensar, narrar, analizar, cuestionar la propia práctica para luego tomar decisiones que promuevan acciones de mejora, enriquecimiento y redireccionamiento hacia una co-construcción en sociedad, entre el docente y los estudiantes, de aprendizajes más significativos a partir de la estructuración de nuevas propuestas de intervención superadoras y ajustadas a los rasgos característicos de los sujetos a quienes se enseña.

Con el propósito mencionado como norte, fue posible identificar diversas problemáticas que, de alguna u otra forma, obstaculizan el desarrollo eficiente de las trayectorias estudiantiles en las materias donde se asume la práctica, e inmediatamente llevar adelante un proceso de indagación acerca de las posibles soluciones, a la luz de los aportes teóricos brindados por la formación de grado y posgrado, sumados a las contribuciones de colegas docentes y a la propia experiencia en el campo, que posibiliten reorientar el hacer formativo con miras a concretar el fortalecimiento sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje que da vida a la propia práctica de la enseñanza.

Dicho esto, el presente ensayo se propone abordar la problemática que emerge de las prácticas de enseñanza de la lecto-comprensión en lengua inglesa, identificada a partir del análisis reflexivo de los resultados recolectados de la propia experiencia docente en el espacio curricular de Inglés Técnico I, circunscrita al primer año de la carrera Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software del Instituto Superior de Formación Técnica (ISFT) «Ing. Otto Krause» de la ciudad capital de La Rioja; y la necesidad de pensar en una nueva propuesta de enseñanza que dé lugar a una verdadera co-construcción de aprendizajes y una sólida formación en las competencias que pretende desarrollar dicha asignatura, mediante la implementación de metodologías alternativas y de nuevos recursos TIC. En otras palabras, una propuesta que rompa con la rutina lineal de enseñanza basada exclusivamente en la comprensión de las estructuras gramaticales de la lengua inglesa y en el desarrollo de actividades que evidencien un cierto nivel de interpretación del mensaje en español, a través del análisis textual y la lectura escalonada.

## Punto de partida: posicionamiento epistemológico

Como punto de partida, se entiende entonces a las prácticas de la enseñanza, en línea con la perspectiva de Sanjurjo (2002), como el conjunto de decisiones conscientes y acciones que se enfocan no solo en el desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el quehacer, sino también en la formación de capacidades profesionales de intervención específicas y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, que van desde la toma de decisiones didáctico-pedagógicas hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes áulicos e institucionales; es decir, hablar de la práctica implica entonces hacer referencia a las acciones que, desde el rol docente, conviene diagramar, con base en procesos reflexivos y críticos, que orienten hacia la construcción de aprendizajes significativos por parte de los educandos. En este sentido, sobre las bases de los aportes de Ausubel (1983) en su teoría del aprendizaje significativo, se considera

a este último como el proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura de conocimiento del individuo; por tanto, el aprendizaje depende fuertemente de la estructura cognitiva previa del alumno que guarda estrecha relación con el nuevo contenido. Es entonces esta estructura la que juega un papel clave, como conjunto de conceptos, ideas que el alumno ya posee en un determinado campo del saber, en el proceso de construcción de nuevos aprendizajes. Esto refiere a que los educandos cuentan con una serie de experiencias y conocimientos que afectan sus aprendizajes de manera directa y deben ser aprovechados para su beneficio. Más precisamente, las experiencias previas del alumno tienen un gran impacto en los procesos individuales de apropiación de nuevos conocimientos, por lo que constituyen aspectos vitales para la toma de decisiones por parte del docente en pos de formular sus propuestas de enseñanza.

Este posicionamiento epistemológico no podría estar completo sin aquel engranaje unificador que permite la integración firme y coherente de estos dos componentes esenciales: las acciones o los procesos reflexivos que tienden puentes entre los postulados teóricos y la verdadera práctica. Desde los aportes de Schön (1992), esto significa responder a un razonamiento puramente práctico, es decir, ir más allá de la racionalidad técnica, la cual no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valores. Aquellas situaciones complejas que plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es, por lo tanto, necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir del conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación particular. Por ello, la reflexión sobre la propia práctica y el conocimiento que se genera a partir de tales procesos son de suma importancia para una toma de decisiones superadoras en cuanto a la concepción de propuestas de enseñanza con valor y sentido. De acuerdo con Schön, la reflexión sobre la acción, en o durante la acción y para la acción permite comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional (atravesado por múltiples dimensiones tales como la personal, áulica e institucional) y hace posible modificar y enriquecer el propio quehacer formativo. La reflexión supone, en síntesis y en palabras de Perrenoud (2006) «la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticos que permiten desarrollar o cuestionar una hipótesis».

Sin embargo, no solo se trata de pensar sin más; es preciso hablar, escribir, cuestionar, narrar, producir el saber pedagógico a partir de lo hecho o vivido en determinadas circunstancias. En este momento, en donde se toma distancia de lo que se hizo o se vivió y se observa detenidamente, se trata de problematizar las evidencias para aprender de todo aquello que acontece por fuera de lo esperado y de la norma de lo naturalizado. En términos de Edelstein (2011) es preciso lograr una «reconstrucción crítica de la experiencia para dar cuenta del conocimiento que está detrás de las prácticas que se desarrollan, saberes instrumentales que devienen de los procesos de reflexión en el ámbito de las prácticas de enseñanza».

### **Contexto y problemática detectada**

Ahora bien, de acuerdo con el diseño curricular de la Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software, la materia Inglés Técnico I asume como objetivo prioritario: brindar al estudiante los recursos lingüísticos del idioma inglés, necesarios para la lectura e interpretación de textos e información técnica específica del campo; vale decir que, desde esta unidad, se pretende dotar al futuro técnico de un dominio óptimo de los elementos básicos del idioma extranjero a nivel escrito (estructuras gramaticales, vocabulario técnico). En pos de concretar este objetivo, el diseño curricular sugiere las siguientes orientaciones metodológicas: lectura e interpretación de textos e información técnica en inglés; redacciones breves de textos con vocabulario específico, solicitando o aportando información técnica por e-mail o en foros y listas de discusiones. (Ver anexo N° 1)

En estrecha relación con las indicaciones sugeridas en el diseño curricular, desde el espacio se ha dado prioridad a las orientaciones metodológicas planteadas y, durante el ciclo 2022, año en que se pone en marcha

esta oferta formativa, se han desarrollado las clases a través de un marcado estilo de teoría-práctica, haciendo énfasis en la gramática de la lengua inglesa y en el análisis de textos sobre temáticas específicas del área del desarrollo de software que permitan lograr una interpretación correcta de las ideas principales en español, mediante una lectura gradual caracterizada por tres etapas principales: prelectura, lectura y poslectura. Esta metodología para la lecto-comprensión, la cual inicia con una observación del texto para identificar los elementos paratextuales, que den rienda suelta a las suposiciones o predicciones sobre el tema central del texto, y finaliza con la producción escrita en español de una breve síntesis o de respuestas a un cuestionario basado en el contenido del texto que evidencie el grado de comprensión alcanzado, parece responder efectivamente al modelo PPP (Presentación, Práctica y Producción por sus siglas en inglés) descrito por Gibbons (1989).

Dicho modelo remite a la organización de la clase en tres momentos o etapas principales: la etapa de presentación, momento en el que el docente realiza la introducción del tema a abordar en la clase a través de diversos ejemplos y diferentes técnicas de enseñanza que promuevan el desarrollo de contenidos; la etapa práctica, instancia en la cual el alumno realiza actividades de aplicación del conocimiento mediante la guía del docente; y, por último, la etapa de producción, momento en el que el alumno emplea sus conocimientos lingüísticos para construir una producción propia que dé cuenta de lo aprendido durante el encuentro. Como resulta evidente, el modelo PPP supone capturar satisfactoriamente la manera en que se sugiere enseñar la lecto-comprensión en lengua extranjera en la materia Inglés Técnico I según las orientaciones del diseño curricular. Por ello, fue posible aplicar esta metodología en las clases de dicho espacio durante todo el año académico 2022. No obstante, los resultados obtenidos fueron poco satisfactorios en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes (situación que tomó notoriedad en las instancias evaluativas). Predominaba, entonces, un estilo memorístico de aprendizaje y una rutina de enseñanza centrada en la presentación de nueva información sobre el idioma extranjero (estructuras gramaticales) e identificación de estos contenidos en los textos de ejercitación.

Por todo aquello, era inevitable volver a las prácticas reflexivas, promovidas a su vez por la cursada de la Especialización en Docencia de Nivel Superior, de tal manera que sea posible repensar en las propuestas que se concretaban en el aula de Inglés Técnico I. Esto implicaba someter a análisis los resultados recolectados durante el año 2022 con el fin de diseñar nuevas vías de intervención y mediación pedagógico-didácticas que promuevan un desarrollo más significativo de las capacidades a las que apunta la unidad curricular.

### **Hacia la construcción de una nueva propuesta de enseñanza**

En primer lugar, y como resultado de los momentos de intercambio con los docentes a cargo de las materias del campo de la formación específica (ver anexo N° 2), fue posible acordar qué tipos de textos, o más bien softwares, se pueden trabajar desde Inglés Técnico I para lograr un mayor aprovechamiento del léxico típico del área para la que forma la carrera. Esto facilita que el espacio incorpore mejores instrumentos para las prácticas de aprendizaje que permitan, al mismo tiempo, no solo que el estudiante logre apropiarse del vocabulario técnico específico y de las estructuras habituales de las diferentes tipologías textuales que se trabajan, sino también que este aumente su interés en el contenido como resultado de una mediación más afinada y en sintonía con las herramientas que requiere el futuro Técnico Superior en Desarrollo de Software para su actividad profesional. En consonancia con esta primera línea de acción, se pensó en solicitar al equipo de gestión del ISFT «Ing. Otto Krause» de la provincia de La Rioja el permiso para ingresar al laboratorio de informática del instituto, espacio que se reserva para las materias afines de otras carreras y del campo de formación específica en el caso de esta Tecnicatura. Contar con este lugar de trabajo fomenta la puesta en marcha de propuestas de enseñanza mediadas por las TIC de una manera más eficiente, y la creación de momentos en los que los estudiantes recurran a las herramientas y conocimientos aprendidos en las asignaturas troncales del primer año de estudios, para abordarlos desde un punto de vista lingüístico.

Con estos recursos en mano, toca concentrarse en la manera en que se planifican o conciben las clases de Inglés Técnico I. Como bien se mencionó anteriormente, el modelo PPP parece constituirse como la mejor opción para la aplicación de la metodología sugerida por el diseño curricular, decisión que se mantuvo hasta el momento en dicha asignatura. No obstante, se propuso retornar a la indagación bibliográfica concerniente a la didáctica de la lengua inglesa con fines específicos en pos de delinear nuevas vías de intervención pedagógico-didácticas que resulten en clases que propicien aprendizajes considerablemente más sólidos y de calidad.

Tras la lectura y análisis de los aportes de Jeremy Harmer en su obra «The Practice of English Language Teaching» (2015) (la traducción en español: la práctica de la enseñanza de la lengua inglesa), fue plausible identificar un modelo propuesto por el autor, alternativo al PPP, que posibilita el diseño de clases más dinámicas y espiraladas que parecen desentenderse de la linealidad que caracteriza al segundo modelo; este se denomina *Engage, Study & Activate* (ESA, Involucrar, Estudiar y Activar, por sus siglas en inglés). ESA, como su nombre lo indica, consta de tres momentos clave que deben estar coherentemente conectados según los objetivos de la clase. En el momento de *engagement* (involucramiento), el profesor busca captar la atención del estudiante y motivarlo a involucrarse en el desarrollo del contenido y en las actividades propuestas para la clase; es decir, un momento inicial en el que se plantea, por ejemplo, un hecho o situación disparadora, o actividad lúdica que reflejen esos intereses particulares del grupo-clase; seguidamente, para la instancia a la cual Harmer llama *study* (estudio), el docente se enfoca en el abordaje teórico del contenido mediante diversas técnicas de enseñanza, tales como la exposición dialogada, el análisis de caso, la explicación monologal, el análisis de ejemplos concretos, las narrativas transmedia, entre otros, asistido por soportes visuales, digitales e interactivos que permitan mantener ese interés generado durante la etapa anterior; por último, para el tercer momento, *activation* (activación), el docente procura incentivar al alumno a que este ponga en práctica sus nuevos conocimientos mediante actividades de producción tales como la escritura, la resolución de problemas y ejercicios prácticos, la dramatización, el debate, etcétera, favoreciendo un trabajo más independiente (del docente), cooperativo (entre pares) y consciente.

La propuesta de Jeremy Harmer presenta, a la vez, tres estilos alternativos, flexibles y adaptables de acuerdo con los propósitos para cada clase: el primero, *Straight Arrow* (flecha directa), presenta una manera de organizar la clase muy similar a la del PPP, es decir un recorrido típico teoría-práctica, por lo que su aplicación puede arrojar los mismos resultados que aquel que promueve al modelo descrito por Gibbons (1989); el segundo, *Boomerang* (búmeran), posibilita una organización más cíclica; es decir, se puede retornar a etapas iniciales según lo requieran las actividades del docente y de los alumnos pensadas para el encuentro; y el tercero, *Patchwork* (retazos o collage), el cual se considera que podría beneficiar y mejorar las propuestas de enseñanza de la materia Inglés Técnico I, representa un estilo más libre; es decir, este permite recurrir a los momentos del modelo ESA de una forma considerablemente variada durante la clase. Esto significa que puede haber varias instancias de activación primero, luego de involucramiento, que en consecuencia, desencadenen otros de estudio, o viceversa.

Por lo tanto, pensar en propuestas áulicas que incorporen diversas etapas para motivar, construir conocimientos y activar tales aprendizajes supondría, para el espacio de Inglés Técnico I, un salto importante del estilo teoría-práctica hacia uno más integrado, potenciado por las tecnologías, y enfocado en la generación de interés y en el empleo activo de aquellos conocimientos y herramientas del campo específico vistos en otras disciplinas. Sumado a esto, la estrategia de aprendizaje colaborativo coadyuvaría en el proceso de consolidación de saberes y propiciaría momentos valiosos de intercambio, diálogo y trabajo en equipo en el tratamiento de los contenidos y en el desarrollo de prácticas de aprendizaje. Esto vendría a ser un punto de suma importancia para los educandos, dado que el campo del futuro técnico superior en desarrollo de software requiere, según los docentes del área específica, de la conformación de grupos de diseñadores que respondan eficientemente a los tiempos y demandas de un coordinador designado. Por ello, pensar en actividades que activen esta forma



de trabajo beneficiaría sustancialmente la construcción de aprendizajes significativos, y desembocaría en el fortalecimiento de las competencias profesionales a las que apunta la carrera.

Paralelo a esto, y teniendo en cuenta los postulados de Vygotsky en su teoría sociocultural, la cual le concede un rol fundamental a la interacción entre pares, a la cooperación y a los procesos de andamiaje que el docente brinda al alumno para superar lo que el psicólogo ruso denomina zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo conocido y lo nuevo por conocer, se pretende recrear las prácticas de aprendizaje e integrar actividades mejor secuenciadas y adaptadas a cada momento o etapa de lectura; esto supondría aplicar cambios en las actividades que se ofrecen, constituidas típicamente por la lectura de un texto y la subsecuente realización de ejercicios de interpretación (cuestionario, ejercicios de opción múltiple, verdadero o falso, etcétera), e incorporar de una manera más visible, organizada y explicativa todas las etapas de lectura, sin dejar que algunas sean solo exclusivamente subconscientes, en las mismas prácticas mediante consignas claras e interactivas, de tal manera que el estudiante logre vislumbrar su recorrido desde el punto de partida (observación del texto o software), hasta el abordaje del léxico específico y el intercambio de ideas extraídas del texto a través de una puesta en común entre los grupos de trabajo. Es en ese recorrido en donde los conocimientos lingüísticos deben ser utilizados como recursos indispensables para la recolección de información relevante e interpretación del propósito del texto. Para ello, el docente debe asumir roles tales como el de facilitador, mediador, tutor o asesor que le permitan acompañar al estudiante en su construcción de conocimientos y propiciar instancias de trabajo colaborativo, además de intercambios enriquecedores con todo grupo-clase.

Finalmente, el empleo de las herramientas TIC, proporcionadas por el laboratorio de informática y los recursos personales del docente, darían lugar a una mediación más efectiva, atrayente e interesante dado que se espera que la adaptación de las actividades propuestas a tales recursos y la utilización de textos o programas, aportados por las disciplinas del campo específico, contribuyan esencialmente en el incremento del interés y la motivación por parte de los estudiantes, y faciliten un buen desarrollo de las prácticas de aprendizaje. Para tal tarea, se pretende utilizar herramientas tecnológicas tales como computadoras *All-In-One* (disponibles en la institución), proyector de alta definición, mando Bluetooth multifuncional, y televisión led; a la par de recursos digitales como Quizlet, Kahoot!, Quizziz, Google Docs, Google Forms, Google Slides, Google Drive, Jamboard, Wordwall, Socrative, Classcraft, Mentimeter, entre otros, que posibiliten recrear dichas prácticas de una manera más inmersiva, entretenida, interactiva y dinámica. Las TIC vendrían, por tanto, a tomar su lugar como instrumentos imprescindibles para una clase con mayor impacto e innovación en el aula de Inglés Técnico I, y a tender puentes entre los objetivos definidos previamente durante la planificación y el cumplimiento exitoso de tales intenciones educativas.

Habiendo predefinido estas posibles vías de intervención e identificado las herramientas TIC necesarias para una mediación pedagógico-didáctica más enriquecida, se torna crucial la tarea de confeccionar secuencias con mayor sustento que den visibilidad a una nueva y fortalecida propuesta de enseñanza. Para tal fin, se presentará un ejemplo (Ver Anexo N°3) concreto acerca de cómo podría estar diseñada una clase en la cual se incorporen estas nuevas propuestas metodológicas, sobre las bases provistas por el modelo para la planificación de clases ofrecido por Jeremy Harmer en su libro «How to Teach English» (2008). En él se consideran, además de aquellos componentes elementales, aspectos que no pueden obviarse al momento de concebir una clase: características del grupo, ubicación en el cronograma, anticipación a posibles problemas y soluciones, propósitos para cada momento de la clase e interacción docente-alumnos.

### Reflexión sobre la propuesta

Como se puede observar, la planificación (expuesta en el tercer anexo) se encuentra diseñada en función del modelo ESA de Jeremy Harmer (2015), siguiendo el estilo *Patchwork* para la secuenciación de acciones peda-

gógicas, el cual posibilita una organización más flexible y espiralada, sin desatender la interrelación coherente entre los momentos de la clase. Por su parte, cada uno de ellos responde lógicamente a propósitos específicos que dan sentido a las actividades pensadas, y que se hallan direccionados por los objetivos generales planteados por el docente para la secuencia. Se destaca, en esta propuesta, la implementación reiterada de las herramientas TIC, en cuanto a recursos tecnológicos y digitales, que asisten en el desarrollo de las acciones pedagógicas planificadas. Otro aspecto importante para mencionar es la anticipación a posibles problemas que contempla el plan de clase; este componente permite considerar posibles complicaciones que pudieren surgir durante el encuentro y las posibles vías resolutorias a emplear en caso de que ocurran. Aquí es importante puntualizar que el docente cuenta con materiales complementarios que suponen resolver tales dificultades sin interrumpir el desarrollo eficiente de las actividades del mismo docente y de los estudiantes. Asimismo, se puede evidenciar cómo está caracterizada la relación o interacción entre docente-alumnos para cada instancia de la clase, ya sea esta del tipo centrada en el docente (momentos específicamente de estudio, análisis, presentación de nueva información, coordinación o asignación de prácticas de aprendizaje), o centrada en el estudiante (instancias de trabajo individual o colaborativo en las que la participación de cada miembro adquiere un rol protagónico para el desarrollo de las actividades propuestas); dicho campo permite visionar de una manera más precisa la forma en que se vinculan los actores de la situación educativa.

Por otra parte, esta planificación, basada también en la estructura sugerida por Jeremy Harmer (2008), contempla las características particulares del grupo-clase, brindándole al docente la posibilidad de tener siempre a mano aquellos datos indispensables que definen a los sujetos del aprendizaje y sirven, a su vez, para confeccionar adecuadamente una propuesta de enseñanza que tome ventaja de tales rasgos distintivos e impulse una mediación eficaz. Este campo abarca datos que van desde lo general: el rango de edad, la cantidad de estudiantes, el nivel promedio de manejo del idioma extranjero, hasta lo particular: las motivaciones e intereses, estilos de aprendizaje predominantes, ritmos de aprendizaje, predisposición a la participación en clase y al trabajo colaborativo, características personales y contextuales, etcétera. Del mismo modo, se tiene bien en cuenta la ubicación temporal en el cronograma de trabajo, lo que hace posible contar con una idea clara acerca de qué orientaciones deben considerarse en lo que respecta al currículum y a la planificación de actividades de cátedra a los fines de lograr un desarrollo óptimo de las secuencias didácticas trazadas para el espacio curricular.

Por lo tanto, estos cambios asumidos desde la práctica se orientan a favorecer la incorporación de nuevas vías de intervención docente para el mejoramiento en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se concretan en las propuestas áulicas de Inglés Técnico I. Sobre los cimientos de los aportes teóricos brindados, cada momento de la clase, con sus respectivos propósitos y acciones, propiciarían una co-construcción de aprendizajes más sólidos y significativos a través del desarrollo de actividades enfocadas en la producción (aplicación de saberes aprehendidos), el diálogo constante, el trabajo colaborativo, y el empleo de los conocimientos e instrumentos compartidos desde otras disciplinas.

## Conclusiones

Para finalizar la producción de este ensayo, de nuevo toma relevancia el asumir un accionar reflexivo con la intención de retomar ese trabajo artesano que comenzó con la cursada de la Especialización en Docencia de Nivel Superior; es decir, aquel trabajo que fue tomando forma desde cada encuentro, desde cada práctica de aprendizaje, que reafirmó esa pasión por hacer docencia, por formar profesionales capaces de crear caminos hacia nuevos y prometedores horizontes para la sociedad en la que se insertan; ese trabajo atravesado por momentos de dudas, certezas, anhelos y desmotivaciones que marcaron el progreso ininterrumpido durante el trayecto formativo; ese trabajo que condujo al replanteamiento de la propia práctica, de las propuestas de enseñanza, a veces un poco deslustradas y desatendidas, con ansias de revalorizarlas, resignificarlas y reconstruirlas en beneficio de los sujetos a quienes toca la noble tarea de enseñar; aquel trabajo que significó una

nueva estación en el viaje que llamamos formación continua para el enriquecimiento de las propias capacidades y habilidades docentes en materia de educación superior; ese mismo trabajo que devino en la detección de desafíos a superar con renovadas armas y herramientas adquiridas durante este recorrido tan enriquecedor. Pues, es en este momento de fin de cursada donde la necesidad de poner otra vez ante el ojo y la mente reflexiva aquellos valiosos aprendizajes resulta de vital importancia para trazar los diversos senderos y caminos, que se emprendieron durante este viaje de construcción de conocimientos y que quedan como registro del gran avance concretado, a los fines de diagramar mapas de utilidad personal que den cuenta de tales experiencias formativas y, en consecuencia, permitan marcar destinos próximos, dando así continuidad al fortalecimiento del propio ser y quehacer docente.

Desde una perspectiva personal, esta experiencia de posgrado devino en la consolidación de saberes vitales que permitieron edificar un mejorado perfil docente apto para la conducción de un quehacer formativo capaz de reinventarse, como producto de la puesta en marcha de procesos de autoanálisis crítico-reflexivos, como lo indica Schön, sobre la acción, en y para la acción característicos del educador del siglo XXI. Tanto es así que fue posible concebir una nueva propuesta de enseñanza para la materia de Inglés Técnico I, de la Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software, que rompa con los hábitos metodológicos tradicionales e incorpore, nutriéndose de diversas contribuciones teóricas, principalmente de los aportes de Harmer, y del trabajo cooperativo con colegas de otras asignaturas del campo específico, nuevos medios de intervención pedagógico-didáctica orientados a impulsar cambios significativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje que se concreta en el aula. Por lo tanto, queda ahora pendiente la tarea de volver a las prácticas de enseñanza, de reanudar la labor educativa con frescas y vigorizantes propuestas de enseñanza, para una vez más, recolectar experiencias valiosas que den cuenta de la efectividad del proceso de toma de decisiones en orden de asentar, examinar, narrar, cuestionar, analizar nuevamente, para luego producir y compartir conocimientos pedagógicos que sirvan de cimientos sólidos para el formador mismo y toda la comunidad educativa.

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Edelstein, G (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Edelstein, G.; Coria, A. (1999). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Gibbons, J. (1989). *Instructional Cycles*. *English Teaching Forum*, 27 (3), 6-11.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English-New edition*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson.
- La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. (2018). *Psicologiyamente.net*. Retrieved 2 April 2018, from <https://psicologiyamente.net/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- Perrenoud, P. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. Barcelona.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L., Rodríguez, X. (2003): *Volver a pensar la clase*. Rosario, Homo Sapiens
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.



## Anexo 1 Planificación

PLANIFICACIÓN DE UNA CLASE		MATERIA	CARRERA		FECHA	
		INGLÉS TÉCNICO I	TECNICATURA SUPERIOR EN DESARROLLO DE SOFTWARE		_ / _ / _	
		CURSO	MATERIAL		TEMA	
		PRIMERO	MANUAL DE CÁTEDRA		ETAPAS DE LA LECTOCOMPRENSIÓN: POSLECTURA	
<b>CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO</b>		En este apartado se incluye la información esencial del grupo-clase (rango promedio de edad, nivel de dominio del idioma, intereses generales, fortalezas y debilidades, cantidad de estudiantes etc.) que aporten datos de suma utilidad a la confección de la secuencia.				
<b>UBICACIÓN EN EL CRONOGRAMA</b>		En esta sección, se toma en cuenta la ubicación temporal en la agenda de trabajo (inicio del cursado, instancias previas a las evaluaciones parciales o trabajos prácticos, repaso y devolución, cierre de cuatrimestre, etc.) y en el programa anual de actividades de cátedra (unidades o ejes temáticos).				
<b>OBJETIVOS DE LA CLASE</b>		Ahora sí, tras la definición de los ítems anteriores, se plasman a continuación las intenciones educativas para la clase: <ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión y profundización de las etapas preliminares del proceso de lectura comprensiva: prelectura y lectura con sus respectivas técnicas que facilitan la correcta interpretación de un texto en inglés.</li> <li>Comprensión e incorporación de la tercera y última etapa del proceso de lecto-comprensión: poslectura y aplicación de las técnicas que la componen: <i>revision reading &amp; scanning</i>.</li> <li>Reconocimiento y categorización de estrategias lógico-interpretativas para la integración, organización e interrelación de ideas centrales de un texto.</li> </ul>				
TIEMPO total: 160' (dos módulos)	MOMENTO	PROPÓSITOS	ANTICIPACIÓN DE PROBLEMAS	PROCEDIMIENTOS	INTERACCIÓN	MATERIALES Y RECURSOS
15'	<i>Engage</i>	Captar la atención de los estudiantes mediante el intercambio y el desarrollo de una actividad interactiva en <i>Wordwall</i> , que permitan activar el conocimiento previo y anticipar la temática del texto a abordar durante la clase.	Ante la posible falta de conexión a Internet (situación habitual en la institución), se procederá a emplear datos móviles o formas de conexión alternativas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>El docente iniciará la clase mediante preguntas disparadoras que propicien el intercambio de ideas con respecto a los contenidos vistos en el encuentro anterior (etapas y técnicas de lectura, ideas centrales del texto o software analizado). Cada idea será incluida en una diapositiva de la herramienta <i>Mentimeter</i>, la cual facilitará la socialización de cada aporte.</li> <li>Luego de esto, el docente presentará una breve actividad de <i>Wordwall</i> acerca del proceso de desarrollo de software (<i>Software Development Life Cycle in Steps</i>), tema principal del texto a trabajar en esta clase. En grupos de no más de tres miembros, los estudiantes deberán reordenar las etapas de este proceso con sus respectivas funciones, puntualizando términos técnicos transparentes y desconocidos.</li> </ol>	Interacción docente-estudiantes: centrada en los estudiantes	<b>Recursos TIC</b> Tecnológicos Computadoras All-in-One Proyector Smartphones Digitales Mentimeter Wordwall Google Docs
20'	<i>Activate</i>	Poner en práctica las técnicas de prelectura y lectura mediante el trabajo colaborativo y la puesta en común de ideas e hipótesis.	Para evitar que los grupos empiecen a desviar su atención durante el trabajo colaborativo, el docente visitará con frecuencia cada equipo, y brindará pistas clave para el análisis del párrafo.  Cada grupo tendrá la opción de solicitar hasta un total de tres minitarjetas ( <i>flashcards</i> ) con vocabulario técnico y sus respectivas traducciones, que aparezcan en el texto, como ayuda para completar la actividad.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Como segundo momento de la clase, manteniendo los grupos que ya se armaron, se incentivará a los estudiantes a leer, aplicando paulatinamente las etapas y técnicas de lectura (<i>intelligent guessing, skimming, scanning</i>), el primer párrafo del texto "<i>Software Development Life Cycle in Steps</i>" para identificar el tema principal y la intención del autor, además de elaborar hipótesis acerca del resto del contenido del texto.</li> <li>Para completar esta tarea, se les solicitará a los grupos compartir sus supuestos e ideas en cuadros de texto a través de <i>Mentimeter</i>.</li> </ol>	Interacción docente-estudiantes: centrada en los estudiantes	<b>Recursos TIC</b> Tecnológicos Computadoras All-in-One Proyector Digitales Mentimeter Google Docs Google Slides Tradicionales Tarjetas impresas ( <i>flashcards</i> )
30'	<i>Study</i>	Recuperar y Consolidar los elementos conceptuales y procedimentales de las etapas de prelectura y lectura que den lugar al abordaje de la última instancia de esta metodología.  Completar el esquema de etapas que constituyen a la lecto-comprensión, por medio del abordaje de la poslectura, como última instancia de	En caso de Necesitar más ejemplos para la comprensión del tema, se contará con un par adicional sobre otros textos encontrados en Internet que, de no necesitarlos de momento, se los compartirá en el <i>Google Classroom</i> de la materia o vía <i>WhatsApp</i> para profundizar lo aprendido en clase.  Ante la posible falta de conexión a	<ol style="list-style-type: none"> <li>Como tercer momento, el docente procederá a proyectar una presentación de <i>Google Slides</i> en la que resumirá las técnicas y procedimientos que pertenecen a las etapas de prelectura y lectura, empleando como ejemplos los comentarios e ideas compartidos por cada grupo en <i>Mentimeter</i> durante las actividades anteriores. A través de la técnica de exposición dialogada, se hará énfasis en cada elemento conceptual, que constituye estas etapas de la lecto-comprensión, y se dará pie a un repaso integral, con todo el grupo-clase, de los temas y términos técnicos aprendidos como resultado de la aplicación de esta metodología.</li> <li>A continuación, en la misma presentación, se introducirá la última etapa de esta triada: la poslectura, momento en el cual el alumno debe dar rienda suelta a su creatividad y confeccionar un resumen o integración de las</li> </ol>	Interacción docente-estudiantes: centrada en el docente	<b>Recursos TIC</b> Tecnológicos Computadoras All-in-One Proyector Digitales Mentimeter Google Docs Google Slides Google Classroom

		dicha metodología, a través del análisis de ejemplos y la explicación de las técnicas que la integran.  Establecer un paralelismo entre la metodología de la lecto-comprensión y el método de Estudio que posibilite a los alumnos identificar su verdadera utilidad de forma transversal con respecto a otras disciplinas.	Internet (situación habitual en la institución), se procederá a emplear datos móviles o formas de conexión alternativas.	ideas principales que haya extraído de un texto. Aquí se presentará la técnica de <i>revision reading</i> (lectura de revisión), haciendo conexión con la técnica <i>scanning</i> , para volver al texto y puntualizar datos importantes. Mediante el análisis de un ejemplo concreto, sobre un texto ya visto, se harán las siguientes preguntas: Habiendo completado, con esta última etapa, la metodología de la lecto-comprensión, ¿es posible emplearla para otros propósitos en otras asignaturas? ¿En qué momentos y para qué? Se espera que los alumnos puedan identificar estas etapas como componentes esenciales de un método de estudio aplicable a todas las disciplinas.		
15'	Activate	Generar un Momento de práctica en que los estudiantes vuelquen en la producción de un trabajo colaborativo, en grupos más extensos, aquellos saberes aprendidos en cuanto al proceso de lecto-comprensión, integrando la etapa de poslectura, y su creatividad en la búsqueda de diferentes maneras de plasmar las ideas principales del texto.	Para evitar que los grupos empiecen a desviar su atención durante el trabajo colaborativo, el docente visitará con frecuencia cada equipo, y brindará pistas clave para el análisis del texto y la producción de un esquema sintetizador de ideas. Además, cada grupo tendrá la opción de solicitar hasta un total de tres minitarjetas ( <i>flashcards</i> ) con vocabulario técnico y sus respectivas traducciones, que	7. Como última actividad del primer módulo de clase, se propiciará un momento de activación en el que los pequeños grupos ya ensamblados se fusionen con otro para conformar un equipo más extenso, con lo cual los grupos tendrán nuevos miembros que aportarán otros puntos de vistas interesantes y constructivos. Esta actividad colaborativa constará en la lectura completa y profunda de todo el texto " <i>Software Development Life Cycle in Steps</i> " con el fin de trabajar en cada etapa del proceso de lecto-comprensión, y aplicar los conocimientos aprendidos en cuanto a técnicas y elementos lingüísticos. La tarea desembocará en el empleo de la creatividad del equipo para sintetizar las ideas principales del texto, cumplimentando con la última etapa denominada poslectura. Este trabajo estará minuciosamente explicado, secuenciado y ejemplificado, consignado cada procedimiento a realizar en una guía de	Interacción docente-estudiantes: centrada en los estudiantes	<b>Recursos TIC</b> <b>Tecnológicos</b> Computadoras All-in-One Projector Smartphones  <b>Digitales</b> Google Docs Google Slides  <b>Tradicionales</b> Copias impresas de guías de trabajo Flashcards.
			aparezcan en el texto, como ayuda para completar la actividad propuesta.	trabajo impresa que se le entregará a cada equipo.  No se espera terminar esta actividad antes de finalizar el primer módulo; más bien, la intención es completar esta tarea durante la segunda hora de clase tras el receso.		
<b>Receso de 15'</b>						
(Cont.) 40'	Activate	Retomar la práctica de aprendizaje colaborativa y habilitar a la puesta en común de las producciones finales a través de la herramienta <i>Padlet</i> .	Ante la posible falta de conexión a Internet (situación habitual en la institución), se procederá a emplear datos móviles o formas de conexión alternativas.  En caso de que los estudiantes no conozcan la Herramienta a utilizar, se proyectará un muy breve video tutorial acerca de su uso y funciones.	8. Luego del receso, los estudiantes serán invitados a retomar el trabajo y reconfigurar los grupos. Previo a continuar con la producción, el docente iniciará un diálogo con todo el grupo-clase que permita sondear el progreso y las posibles dificultades que pudieren haber surgido. 9. A continuación, se brindará el tiempo suficiente para culminar con esta tarea y dar lugar a una socialización de los resultados de cada equipo. 10. Cada grupo será incitado a exponer sus trabajos y, especialmente, sus propuestas para sintetizar las ideas más importantes del texto y compartirlas en un muro de <i>Padlet</i> . Seguidamente, el docente puntualizará aquellas similitudes y diferencias entre cada propuesta a los fines de lograr una puesta en común consistente con toda la clase.	Interacción docente-estudiantes centrada en los estudiantes	<b>Recursos TIC</b> <b>Tecnológicos</b> Computadoras All-in-One Projector Smartphones  <b>Digitales</b> Google Docs Google Slides Padlet  <b>Tradicionales</b> Copias impresas de guías de trabajo  <b>Audiovisuales</b> Video tutorial sobre <i>Padlet</i>
30'	Study	Analizar y profundizar diferentes estrategias lógico-interpretativas para la integración de ideas centrales de un texto mediante el uso de múltiples recursos digitales.	Para una mejor captación del tema y de las estrategias compartidas, se contará con ejemplos impresos para cada grupo y se enviará la presentación utilizada por <i>Google Classroom</i> o <i>WhatsApp</i> . Esto	11. Después del momento de socialización, con la ayuda de la misma presentación de <i>Google Slides</i> que se utilizó anteriormente, el docente procederá a introducir diferentes estrategias lógico-interpretativas para su estudio y análisis, quizás algunas ya conocidas, que faciliten la síntesis e interrelación de ideas centrales, y cómo se construyen: cuadro sinóptico, <i>webbing</i> , mapa conceptual, resumen, e infografía a través de recursos digitales, tales como <i>Genially</i> , herramientas <i>Google</i> , <i>PowerPoint</i> , <i>Canvas</i> , entre otros.	Interacción docente-estudiantes: centrada en el docente	<b>Recursos TIC</b> <b>Tecnológicos</b> Computadoras All-in-One Projector Smartphones  <b>Digitales</b> Google Docs Google Slides Google Classroom Genially

		Categorizar las producciones de síntesis de cada grupo según los tipos de estrategias lógico-interpretativas estudiadas.	permitirá a los estudiantes tener a mano notas de clase rápidas sin necesidad de tomarse el tiempo de copiar cada esquema.	12. Para continuar, se le solicitará a cada grupo volver a sus producciones colaborativas para categorizar las propuestas de organización de ideas principales según los tipos de estrategias abordadas.		Microsoft PowerPoint Canvas
10'	Engage	Habilitar un Momento de autoevaluación y reflexión acerca de los conocimientos puestos en práctica durante la clase, mediando con los intereses y preferencias de los alumnos.  Valorar la utilidad e importancia de tales saberes para el campo profesional del programador.	En caso de falta de tiempo, el docente inmediatamente asignará esta Actividad como tarea para la plataforma Google Classroom y pedirá a los estudiantes socializar sus reflexiones a través de un foro de discusión creado para tal fin.	13. A modo de cierre, cada estudiante deberá escribir en un recorte de papel el videojuego de su preferencia, si no el software, programa o herramienta digital en general que más le gustaría conocer a profundidad. Con este dato listo, deberá imaginarse que toda su interfaz se encuentra solo en inglés y qué, para comenzar a usarlo, necesita aplicar los aprendizajes adquiridos hasta el momento en la materia. Luego de unos pocos minutos para pensar, se invitará a cada alumno a compartir oralmente cómo aplicaría tales conocimientos, dando su punto de vista de cuan útiles y valiosos pueden llegar a ser para el trabajo de un desarrollador de software.	Interacción docente-estudiantes: centrada en los estudiantes.	<b>Recursos TIC</b>  <b>Tecnológicos</b> Computadoras All-in-One Proyector Smartphones  <b>Digitales</b> Google Docs Google Slides Google Classroom  <b>Tradicionales</b> Trozos de papel Lapiceras Marcadores Pizarra blanca

## Anexo 2

Descripción de la unidad curricular Inglés Técnico I según el diseño curricular de la carrera Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software

Unidad Curricular	<b>INGLÉS TÉCNICO I</b>
Ubicación en el Plan de Estudio	1° Año
Campo de Formación	General
Carga Horaria	2 Horas
Régimen de Cursado	Anual
La Caracterización de Unidad Curricular	Esta unidad curricular será un espacio donde se brindará al estudiante los recursos lingüísticos del idioma inglés, necesarios para la lectura e interpretación de textos e información técnica específica.
Propósitos	Dominar los elementos básicos del idioma a nivel escrito (estructuras gramaticales, vocabulario técnico).
Contenidos	Funciones comunicativas de la lengua y estructuras gramaticales. Nociones de fonética inglesa. Saludos. Expresiones de cortesía. Formas de solicitar, de explicar, de resolver situaciones problemáticas del campo profesional de la Informática.  El pronombre. El artículo. El sustantivo. Verbos “be” y “have”. Los modificadores. Tiempos Verbales. El imperativo. Verbos anómalos. El gerundio: “-ing”. Voz pasiva. Oraciones condicionales. Conectores.

Orientaciones Metodológicas	Lectura e interpretación de textos e información técnica en inglés. Redacciones breves de textos con vocabulario específico, solicitando o aportando información técnica por e-mail o en foros y listas de discusión.
Bibliografía	---
Perfil Docente	Conocimiento en: traducción técnica. Licenciado de Inglés, Profesor en Inglés o Traductor en Inglés.

### Anexo 3

Plan de estudio de la carrera Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software según su diseño curricular.

Nº.	C.F.	Unidades Curriculares	Régimen Cursada	Hs. Cát. Sem.	Total Hs.Cát.	Reg. Eval.	Reg. De Correlatividad
<b>PRIMER AÑO</b>							
1	F	Lógica y algoritmo	Cuat.	4	64		
2	E	Programación I	Cuat.	4	64		1
3	E	Análisis de Sistemas	Anual	2	64		
4	E	Base de datos I	Anual	4	128		
5	F	Matemática básica y lógica	Cuat.	3	48		
6	G	Inglés I	Anual	2	64		
7	G	Antropología cultural	Anual	2	64		
8	F	Sistemas operativos	Cuatr.	3	48		
9	PP	Laboratorio de practica I	Anual	6	192		
<b>TOTAL 1° AÑO</b>				30	736		
<b>SEGUNDO AÑO</b>							
10	E	Programación II	Anual	3	96		2
11	G	Inglés II	Anual	2	64		6
12	G	Comunicación	Cuatr.	3	48		
13	F	Redes	Cuatr.	3	48		-
14	F	Estadísticas	Anual	2	64		5

15	E	Seguridad Informática	Cuatr.	3	48		-
16	E	Base de datos II	Anual	4	128		4
17	E	Gestión de la Calidad del Software	Anual	3	96		
18	PP	Laboratorio de práctica II	Anual	6	192		8
<b>TOTAL 2º AÑO</b>					27	784	
<b>TERCER AÑO</b>							
19	E	Programación avanzada – Programación III	Anual	3	96		9, 14, 12.
20	G	Ética y deontología Profesional	Cuatr.	2	32		-
21	F	Derecho Informático	Cuatr.	3	48		-
22	E	Autómatas y lenguajes	Cuatr.	4	64		1, 9.
23	E	Sistemas Inteligentes	Cuatr.	4	64		
24	E	Aplicaciones Móviles	Cuatr.	4	64		
25	SEM	Seminario Profesional	Cuatr.	3	48		
26	PP	Laboratorio de práctica III	Anual	6	192		15
<b>TOTAL 3º AÑO</b>					29	608	

**Total de horas reloj: 1418**

**Total de horas cátedras: 2128**