

61

HUMANIDADES

# UCMAULE

REVISTA ACADÉMICA

Talca, Chile, julio-diciembre, 2021. N° 61. I.S.S.N: 0719-9872



**ucm**

UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE

## EQUIPO EDITORIAL

### DIRECTORA REVISTA

Dra. María Teresa Muñoz Quezada, Universidad Católica del Maule

### COMITÉ EDITORIAL

Dra. Karina Vilches Ponce, Universidad Católica del Maule

Dra. Ingrid Carvacho Contreras, Universidad Católica del Maule

Dra. Giselle Bahamondes Quezada, Universidad Católica del Maule

Dr. Rafael Miranda Rojas, Universidad Católica del Maule

Sra. Fabiola Loyola Aceituno, Universidad Católica del Maule

### EDITORES

Sr. Jonnathan Opazo Hernández

Dra. Mariana Lazzaro-Salazar

### COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Carmen Antini, Universidad de Chile, Chile

Dr. Jamie Swindal, Universidad Duquesne, Pittsburgh, Estados Unidos.

Dra. Míriam Seghiri Domínguez, Universidad de Málaga, España

Dr. Pedro Luis Luchini, Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina

Dr. Miguel Bernabé Castaño, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Dr. Marco Antonio Ruffino, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Brasil

Dr. Jorge Martínez Barrera, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Dr. Jorge Ferrada Herrera, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Mg. Pedro Gandolfo Gandolfo, Universidad de Chile, Chile

Dr. Lucas Pujol-Cols, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dr. Raanjeva Ranjan, Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Maritza G. Cabrera Hernández, Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Karla Rosalía Morales Mendoza, Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Alex B. Echeverría Vega, Universidad Católica del Maule, Chile

### DIRECTOR EDITORIAL

José Tomás Labarthe Cardemil, Universidad Católica del Maule

### REPRESENTANTE LEGAL

Dr. Diego Durán Jara Rector

Universidad Católica del Maule

## REVISIÓN DE ESTILO

Jonnathan Opazo Hernández

## DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Luis Espinoza Sepúlveda

Se autoriza la reproducción o cita de artículos indicando la fuente. Toda correspondencia debe dirigirse a (Correspondence should be addressed to): UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE, Avda. San Miguel 3605, Talca, CHILE.

Casilla de Correo 617. Teléfono (56-71 -2203419). E-mail: revista@ucm.cl



**EDITORIAL** 7

**PRESENTACIÓN** 8-10

## **ESTUDIOS**

- PERCEPCIONES Y PREFERENCIAS DE ESTUDIANTES DE INGLÉS EN SECUNDARIA SOBRE LA DEVOLUCIÓN DOCENTE ESCRITA** 11-33  
ELIANA BERARDO, PEDRO LUCHINI  
Universidad Nacional de Mar del Plata
- APORTES PARA COMPRENDER LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS ESTANDARIZADAS APLICADAS A CONTEXTOS LOCALES** 34-52  
ANA LIA REGUEIRA, ELISABET CAIELI, JENIFER WILLIAMS  
Universidad Nacional de Mar del Plata
- ¿CUÁNDO ENSEÑAR LA GRAMÁTICA?: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA** 53-74  
MARINA LÓPEZ CASOLI  
Universidad Nacional de Mar del Plata
- CREACIÓN DE UNA BASE DE DATOS LEXICOGRÁFICA PARA TRADUCTORES MÉDICOS (INGLÉS-ESPAÑOL): ESPECIALIDADES OBSTETRICIA Y GINECOLOGÍA, TRAUMATOLOGÍA Y CIRUGÍA** 75-97  
LUCÍA ESCRIBANO MESEGUER, MIRIAM SEGHIRI  
Universidad de Chile

**LEGISLACIÓN POLÍTICO-LINGÜÍSTICA: ANÁLISIS  
COMPARATIVO DEL DISCURSO DE DOS PLANES DE ESTUDIOS  
DE PROFESORADO DE INGLÉS** 98-120

CLAUDIA ALEJANDRA BORGNA  
Universidad Nacional de Mar del Plata

**ENSAYO**

**LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CIENTÍFICO-ACADÉMICA EN  
INGLÉS EN EL POSGRADO: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA** 121- 133

VIVIANA INNOCENTINI  
Universidad Nacional de Mar del Plata

La Revista UCMaule, es una publicación científica semestral de la Universidad Católica del Maule. Conforme a la misión de la casa de estudios, su objetivo es ofrecer un espacio de reflexión crítica e interdisciplinaria acerca de las humanidades en el más amplio sentido, que recoge la búsqueda incesante de la verdad en todas las dimensiones del conocimiento. La revista, da cuenta de investigaciones relevantes y actuales en torno a la dignidad humana, de las ciencias, la ética, la cultura y las artes, así como del patrimonio histórico, literario y cultural de la Región del Maule y el país. Finalmente, está abierta a las contribuciones que fecunden el pensamiento sobre la revelación y mensaje cristiano, y que aporten al diálogo y vínculo entre la razón y la fe contemporáneas.

Dirigida a investigadores, académicos, estudiantes y lectores en general, la Revista UCMaule publica artículos originales e inéditos, ensayos y reseñas de las humanidades que hagan presente las grandes interrogantes, indagaciones y propuestas de los hombres de nuestro tiempo por medio del saber sistemático y fundado.

Quienes trabajamos en contextos universitarios sabemos lo crucial que es el dominio del habla y escritura inglesa para comunicar hallazgos científicos a nivel internacional. La posibilidad de difundir el conocimiento y generar mayores puntos de encuentro con investigadores y docentes de diversas lenguas que permite enriquecer la diversidad de hallazgo científico y el pensamiento reflexivo es factible en la medida que los académicos en etapas iniciales de su formación reciben la instrucción del idioma inglés.

En este segundo número (N° 61) de la revista UCMAule publicamos 5 artículos originales y un ensayo, todos de autores de universidades internacionales. Este número en especial analiza y reflexiona, desde el ámbito de las humanidades, temáticas de evaluación y formación inicial docente principalmente en la enseñanza del inglés.

El primer estudio denominado **“Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita”** plantea que las expectativas de los estudiantes en el proceso evaluativo son relevantes para comprender la interpretación que realizan acerca de la evaluación de sus resultados de aprendizaje. El estudio tuvo como propósito conocer las percepciones de estudiantes argentinos de inglés como L2 en el nivel secundario acerca de sus preferencias en cuanto a cantidad y tipo de devolución docente. Los resultados mostraron que los estudiantes reconocieron el valor de la devolución docente como herramienta de aprendizaje, prefiriendo recibir devolución no focalizada.

El segundo artículo original se denomina **“Aportes para Comprender las Prácticas Evaluativas Estandarizadas Aplicadas a Contextos Locales”**, consiste en un estudio que diseñó y aplicó una prueba criterial de comprensión lectora en inglés, con el fin de indagar el nivel de competencia de inglés que alcanzan los estudiantes de último año de educación secundaria en una escuela de Argentina. El estudio reflexiona sobre

la necesidad de atender a las características de los contextos locales en materia de enseñanza del inglés y la evaluación de aprendizajes.

El tercer manuscrito, titulado **“¿Cuándo enseñar la gramática?: percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera”** indaga sobre cuándo los estudiantes consideran que es mejor recibir instrucción en gramática en la clase de inglés como lengua extranjera, antes, durante o después de la práctica comunicativa. Los estudiantes prefirieron recibir enseñanza de manera integrada en vez de manera aislada, lo cual coincide con las perspectivas teóricas vigentes respecto de la importancia de integrar la gramática a la práctica comunicativa.

En el siguiente artículo **“Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía”**, las autoras, frente a la necesidad de la traducción en áreas de la salud, se propusieron adaptar una plantilla de evaluación de la traducción de la especialidad de botánica para abordar las especialidades médicas. Los recursos los obtuvieron a través de Google, y se trasladaron los resultados a una base de datos sistematizada donde se realizó un análisis comparativo de los distintos recursos que permitió comprender el lexicográfico en dichas disciplinas.

El último artículo original, **“Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés”** revela, a través de un análisis de discurso, las formas en que dos de los conceptos vinculados a las políticas lingüísticas (las representaciones sociolingüísticas y las ideologías), operaron en la redacción de los Planes de Estudios del Profesorado de Inglés de 1999 y 2019 en una universidad estatal de Mar del Plata en Argentina.

Finalmente, el ensayo **“La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado: reflexiones sobre la práctica”** plantea el rol del inglés en la comunicación científica en estudiantes de postgrado, por lo tanto, se plantea analizar la aplicabilidad de un enfoque crítico-pragmático basado en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura de géneros expertos en inglés en el nivel de posgrado en una universidad argentina. Resaltan tres iniciativas docentes tendientes a mediar la brecha existente entre las demandas de escritura en inglés, con el fin de favorecer el desarrollo multilingüe de los hallazgos científicos en esta etapa de formación.

En esta época post-pandemia, de crisis climática y crisis social, encontramos en estos 6 manuscritos la oportunidad de analizar con esmero ideas, reflexiones y oportunidades de gestar ideas para proyectar cambios en los contextos educacionales de la enseñanza de la lengua inglesa, y creemos que, si bien en su mayoría se abordan desde la experiencia en educación superior de Argentina, este número entrega una riqueza en la diversidad de metodologías e interpretaciones del proceso de la enseñanza del inglés que va desde la educación secundaria hasta el postgrado.

Los invitamos a revisar y leer con detenimiento este segundo número de la revista año 2021 y esperamos que disfruten la escritura y discusión planteada con los hallazgos de investigadores internacionales y expertos en lingüística inglesa con el fin de aplicarlo en los contextos de enseñanza y aprendizaje y futuras investigaciones en secundaria, pre y/o postgrado.

**María Teresa Muñoz Quezada**

Directora Revista UCMAule

# PERCEPCIONES Y PREFERENCIAS DE ESTUDIANTES DE INGLÉS EN SECUNDARIA SOBRE LA DEVOLUCIÓN DOCENTE ESCRITA

HIGH-SCHOOL EFL STUDENTS' PERCEPTIONS AND PREFERENCES ON WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK

Eliana Berardo\*

Pedro Luchini\*

Rec.: 09-09-2021. Accept.: 19-10-2021. Publ.: 20-12-2021

DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

## RESUMEN

En la actualidad, las discusiones teóricas acerca de la devolución docente han cambiado de eje. Generalmente, los cuestionamientos acerca de la devolución docente escrita rondan en función de su cantidad y naturaleza como aspectos determinantes de efectividad. Además de la mirada psicolingüística sobre la devolución docente, informada por teorías de adquisición de lenguas, es importante considerar el aspecto afectivo. La interpretación de la devolución que los estudiantes realicen estará determinada, en gran medida, por sus expectativas. Este estudio se propone conocer las percepciones de dos grupos de estudiantes de inglés como L2 en el nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata (Argentina) acerca de sus preferencias en cuanto a cantidad y tipo de devolución docente. Los participantes, en cada grupo, poseían diferentes niveles de competencia lingüística en L2, lo que permitió comparar/contrastar resultados y determinar, en qué medida, estas diferencias incidieron en sus percepciones y preferencias acerca de la devolución docente escrita recibida. Los resultados mostraron que ambos grupos de estudiantes reconocieron el valor de la devolución docente como herramienta de aprendizaje, prefiriendo recibir devolución no focalizada. Asimismo, los estudiantes más avanzados resultaron ser más receptivos frente al uso de preguntas e imperativos en los comentarios de los docentes.

\* <https://orcid.org/0000-0002-0030-4261> Universidad Nacional de Mar del Plata

\* <https://orcid.org/0000-0002-7692-8361> Universidad Nacional de Mar del Plata

**Palabras clave:** devolución docente, preferencias, percepciones, inglés, escritura

## ABSTRACT

There has been a shift in focus in the theoretical discussions on written corrective feedback. Nowadays, it is less common to challenge its overall effectiveness. Researchers tend to focus on the amount and the type of feedback provided, as these aspects are believed to determine its effectiveness. In addition to the psycholinguistic perspectives that take into account different language acquisition theories, the affective aspect of student-teacher interaction should also be considered. The way students interpret written corrective feedback will be determined, to a great extent, by their expectations. The present study looks into the preferences of two groups of high-school students of English as a foreign language in Mar del Plata, Argentina, as to the quantity and quality of written corrective feedback they receive. These two groups of students had different levels of English competence. This helped determine whether these differences in L2 command had an impact on their preferences and expectations as regards written corrective feedback. The results showed that both groups recognized the value of teacher feedback as a learning tool, and preferred to receive non-targeted feedback. Likewise, the more advanced students turned out to be more receptive to the use of questions and imperatives in their teachers' comments.

**Key words:** feedback, preferences, perceptions, English, writing

## INTRODUCCIÓN

La devolución docente en las tareas de escritura constituye una de las principales vías de interacción entre docentes y estudiantes. Las teorías de adquisición de la lengua que se basan en la interacción, tales como el modelo de Gass (2018) y la teoría del Sistema Adaptativo Complejo (Beckner et al., 2009), destacan el rol que tiene la devolución docente en el desarrollo de la interlengua del sujeto que aprende. En un contexto donde se propone la enseñanza del inglés como lengua extranjera (de ahora en adelante, L2) dentro de un contexto comunicativo, los ejercicios mecánicos enfocados en determinadas estructuras gramaticales ya no son el único medio de práctica y evaluación de la adquisición de estructuras nuevas. Las tareas de escritura contextualizadas son una de las tantas oportunidades que los estudiantes tienen de usar la lengua de forma comunicativa y de probar las hipótesis que hayan formulado

sobre el uso de las estructuras que están incorporando en su interlengua. La devolución docente como respuesta a estas tareas brindará evidencia para la reestructuración de la interlengua, en el caso de ser necesario.

Hace algunas décadas, la efectividad de la devolución docente, principalmente sobre aspectos gramaticales, fue puesta en duda. Hoy en día, se sostiene la idea de que la devolución docente es efectiva, y que su grado de efectividad podría variar de acuerdo a la cantidad y al tipo de devolución. El acto de brindar y recibir devolución es un acto comunicativo en sí mismo, por tanto, no debe perderse de vista su nivel pragmático. Los docentes deben tomar decisiones sobre la cantidad y el tipo de comentarios a realizar, y estas decisiones determinarán el efecto que tendrá en los estudiantes que los reciban. Por eso es que la devolución docente debe repensarse, replantearse y adaptarse para que se eviten efectos indeseados en el plano afectivo y lograr que la devolución pueda ser beneficiosa. Los hallazgos y conclusiones de este estudio brindarán datos a docentes de L2 para conocer qué cantidad y qué tipo de devolución esperan los estudiantes y, de este modo, poder tomar decisiones fundamentadas sobre estos aspectos a fin de que la comunicación con sus estudiantes sea más efectiva.

### *La devolución docente*

Según Burke y Pieterick (2010), la devolución docente puede definirse como “un sistema de guía” en el que se le brinda información al estudiante sobre su evolución en relación al objetivo final con la intención de que pueda realizar las modificaciones necesarias para alcanzarlo satisfactoriamente. Este sistema de guía se conforma por medio de diversos tipos de comentarios e intervenciones. En el caso de la devolución docente escrita, Ellis (2009), propone una detallada taxonomía de la clase de comentarios posibles. Entre los criterios que sigue para organizar esta clasificación se encuentran el tipo de información que se le brinda al estudiante y el foco del comentario. Al encontrar un error o un aspecto a mejorar en el texto del estudiante, el docente puede elegir dar una alternativa correcta (devolución directa), evidenciar la existencia y ubicación del error sin dar una alternativa (devolución indirecta) o evidenciar la existencia de un error sin dar la respuesta correcta, pero incluyendo un indicio metalingüístico (devolución metalingüística). Por otro lado, la devolución docente puede ser focalizada o no focalizada. Por devolución focalizada se entiende aquella en la que se destacan sólo algunos errores teniendo en cuenta alguna categoría en particular, mientras que en la devolución no focalizada se trata de corregir todos los errores encontrados en un texto, sin una categorización preconcebida en la que centrarse (Ferris, 2002).

### ***El rol del feedback en la adquisición y el desarrollo de la lengua: aspectos teóricos***

El feedback tiene un rol fundamental en teorías que explican la adquisición de lenguas mediante la interacción, como el modelo de Gass (2018). Prometiendo relacionar teorías generativistas con interaccionistas, Gass explica la adquisición de segundas lenguas mediante un modelo propio que detalla cómo el aprendiz pasa del input (exposición a la segunda lengua) al output (producción propia usando la segunda lengua). Este modelo, entonces, consiste en distintas etapas relacionadas que llevan del input al output:

1. Input comprendido: Gass define “comprensión” en un sentido amplio: “representa un continuo de posibilidades que van desde la semántica hasta el análisis estructural detallado” (2018, p. 5). El nivel de análisis del input es lo que va a determinar en qué medida este se va a convertir en intake (entrada).
2. Intake: es la incorporación del input en el sistema de interlengua del aprendiz. Esta incorporación está mediada por las estructuras previamente internalizadas en el sistema. En este momento del proceso es donde se dan las generalizaciones y la fosilización.
3. Integración: la información lingüística que pasa por el proceso de intake puede ser integrada al sistema de interlengua del aprendiz o no. En el caso de que sea integrada, puede estar confirmando o refutando hipótesis creadas por el aprendiz sobre el funcionamiento de la lengua y quizás, a su vez, esto llegue a modificar su uso. Por otro lado, si la información no es integrada, puede ser que sólo se almacene en la memoria hasta encontrar más evidencia para formar hipótesis más claras, o que simplemente se deseche esa información por no haberla podido analizar a un nivel significativo.
4. Output: Gass define a esta etapa como una “manifestación explícita del proceso” (2018, p. 7). Sin embargo, no es sólo el resultado de la adquisición de la lengua, sino que es parte activa del proceso al ser el mecanismo de prueba de las hipótesis creadas en el proceso de incorporación de nueva información lingüística en la interlengua. En esta última etapa, el feedback que recibe el aprendiz va a servir como nueva evidencia, nuevo input, que pueda confirmar o refutar las hipótesis vigentes en su interlengua.

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

Para que el feedback produzca un efecto de reestructuración de la interlengua es necesario que sea input susceptible de ser comprendido por el aprendiz, pero también es necesario que existan otras instancias en las que se provea evidencia sobre el funcionamiento de esa misma característica de la lengua.

Esta última consideración se relaciona con el debate que se inició décadas atrás acerca de la efectividad del feedback con respecto al desarrollo de la interlengua. Mientras que algunos autores, en el pasado, indicaron que el feedback tiene un efecto limitado o nulo sobre la interlengua de los aprendices (Truscott, 1996), diversos estudios han demostrado lo contrario e incluso afirman que el feedback es de suma importancia para aprendices adultos que son menos propensos a la adquisición incidental de estructuras y cuando las estructuras estudiadas no son utilizadas con frecuencia, o no son lo suficientemente salientes como para ser notadas sin asistencia (Ellis et al., 2008).

La teoría del Sistema Adaptativo Complejo (Beckner et al., 2009) también pone de relieve la importancia del feedback, proponiendo que el desarrollo de la lengua no puede darse en el hablante o el aprendiz aislado del resto de la comunidad. El desarrollo no se produce como el mero resultado de procesos cognitivos, sino que la lengua se moldea como resultado de numerosos factores, entre los cuales se destaca la interacción. La lengua en sí, es el resultado de la interacción de los distintos idiolectos. La evidencia de uso de la lengua, o el input, tiene también la capacidad de influir en el desarrollo de los idiolectos, o la interlengua del aprendiz, ya que son sistemas abiertos. En el aula de lenguas extranjeras, el feedback es una instancia más de interacción y de evidencia que puede llegar a producir este desarrollo.

### ***Evidencia sobre la efectividad de la devolución docente escrita***

Algunos autores, como Truscott (1996; 1999; 2004; 2007), han cuestionado la efectividad de esta técnica para ayudar a los estudiantes a desarrollar su competencia lingüística. Truscott propone a los docentes abandonar la corrección sobre aspectos gramaticales dado que este tipo de práctica no tendrá un efecto positivo a largo plazo siendo que los estudiantes desarrollan su interlengua a partir de conocimientos implícitos (Ellis, 2015), adquiridos mediante la exposición a la lengua. Por otro lado, Ferris (1997; 1999; 2002) argumenta que la devolución docente sobre aspectos gramaticales no debe ser abandonada—siempre y cuando sea indirecta— para que los estudiantes se involucren al intentar encontrar la alternativa correcta para resolver el problema. Sin embargo, reconoció la necesidad de seguir investigando para comprobar la veracidad de estos supuestos.

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

Otros investigadores retomaron este debate en los últimos años, aportando datos que indicarían que la devolución docente sobre gramática es o bien beneficiosa para la adquisición de un idioma o, al menos, inocua. Bitchener (2008) estudió el efecto de la devolución docente en el uso del sistema de artículos *a*, *an* y *the*. Concluyó que la devolución docente fue efectiva con resultados satisfactorios en el largo plazo y en nuevas tareas de escritura. Años más tarde, Bitchener (2012) propuso que la efectividad de la devolución docente estará sujeta a lo propuesto en teorías del procesamiento de la información. Las implicancias pedagógicas que se desprenden de esa propuesta son varias. Los estudiantes deben recibir la devolución docente y concentrarse en interpretarla. Asimismo, deben notar el contraste entre lo que ellos escribieron y la información que proveen los docentes y ser capaces de recuperar la información necesaria desde su memoria a largo plazo. Finalmente, deben estar listos para adquirir la forma señalada, de acuerdo al nivel de complejidad en el que se encuentra desarrollada su interlengua.

Ellis et al. (2008) analizaron la devolución docente focalizada y no focalizada en un estudio cuasi-experimental con estudiantes de ILE japoneses. Dividieron a los participantes en tres grupos y les dieron un tipo de devolución docente diferente a dos de ellos, mientras que el otro no recibió devolución. Se enfocaron, al igual que Bitchener (2008), en la precisión del uso del sistema de artículos *a*, *an* y *the*. Mediante la utilización de la técnica de pre-test, post-test y post-test postergado, pudieron concluir que los dos grupos que recibieron devolución docente emplearon los artículos con mayor precisión que el grupo control en los post-tests. Por otro lado, no encontraron diferencias significativas en la efectividad de la devolución docente focalizada y no focalizada. Muñoz Muñoz (2017) investigó la efectividad de la devolución docente escrita directa e indirecta, focalizada y no focalizada, para ayudar a los estudiantes de educación secundaria a adquirir mayor precisión en el uso del morfema *-s* en la tercera persona singular en presente simple. Este estudio fue llevado a cabo en un contexto muy similar al del presente proyecto; fue realizado en un contexto de enseñanza de ILE, en una escuela secundaria de Chile. Sus conclusiones indicaron que la devolución docente indirecta y focalizada ayudó a los estudiantes a mejorar su uso del morfema *-s* en la tercera persona singular en sus composiciones. Sin embargo, Muñoz Muñoz aclara que es necesario realizar nuevos estudios con muestras más numerosas que incluyan un grupo control en sus diseños metodológicos. Esta observación surge a raíz de que —en su trabajo— todos los participantes recibieron devolución docente indirecta focalizada. Por lo tanto, a la fecha, no se registran datos que sirvan para comparar estos hallazgos con otros en los que se analicen diferentes tipos de devolución o con su ausencia.

### *Percepciones de los estudiantes sobre la devolución docente*

Diferentes estudios sobre la percepción de los estudiantes sobre la devolución docente indagan sobre situaciones y contextos específicos. Es decir, buscan conocer acerca de las percepciones de los estudiantes sobre el feedback recibido en un determinado contexto, a veces complementándolo con el análisis de la devolución docente que reciben. Tal es el caso del estudio de Montgomery y Baker (2014), en el que las autoras llegaron a la conclusión de que la percepción de los estudiantes acerca del feedback recibido está estrechamente relacionada con los datos obtenidos mediante el análisis de la devolución recibida. En este mismo estudio también se analizaron las percepciones de los docentes sobre sus propias prácticas. Los hallazgos de los datos provenientes de los docentes revelaron que existen discrepancias entre las percepciones de los docentes y lo que realmente hacen en la práctica.

Amrhein y Nassaji (2010) investigaron las percepciones de docentes y estudiantes de inglés como segunda lengua sobre el feedback en general y las compararon y contrastaron entre sí. En sus resultados observaron que, por un lado, los docentes intentaron hacer una selección consciente del tipo de errores a considerar sobre el cual hacer sus devoluciones y cuáles podrían ser ignorados para evitar sobrecargar cognitivamente a sus estudiantes. Por su parte, los estudiantes sugirieron que la utilidad y validez del feedback estaba estrictamente relacionada con la cantidad de devolución recibida. Tanto estudiantes como docentes manifestaron tener preferencia por resaltar el mismo error varias veces en un mismo texto. Esta práctica se contradice con lo que algunos expertos argumentan. Al respecto, estos investigadores sostienen que resaltar un error al inicio del texto e instar a los alumnos a que, en casos sucesivos, lo corrijan por cuenta propia fomenta el desarrollo de la auto-eficacia y el aprendizaje autónomo. En relación al desarrollo de la autonomía, los docentes de este estudio mostraron preocupación por promoverla a través del tipo de feedback que administraron. Si bien sugirieron estar a favor de la devolución menos explícita, sus estudiantes, en sus comentarios, favorecieron el formato explícito de la devolución, porque su forma directa, contribuye a mostrar la transparencia del mensaje transmitido por sus docentes.

Conocer las percepciones de los estudiantes sobre las devoluciones es un recurso muy valioso para el investigador, sobre todo si se piensa en el feedback como una instancia de interacción y diálogo entre estudiantes y docentes. Si bien los docentes deben tomar decisiones metodológicas basadas en su experiencia profesional, su

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

formación académica y el conocimiento generado a partir de investigaciones propias y ajenas, es importante tener en cuenta la voz de los estudiantes. La voz de los estudiantes constituye un objetivo esencial de aprendizaje que demuestra el desarrollo del concepto de originalidad. Adquirir dominio sobre su voz implica desarrollar una mayor capacidad para aprender y comprender un determinado tema, alentando el aprendizaje autodirigido. El presente estudio tiene como propósito evaluar la efectividad del feedback y para ello suma esta dimensión cualitativa, porque es importante para la toma de decisiones metodológicas de intervención que consideran variables tanto afectivas como cognitivas.

### **Objetivo**

El objetivo del presente estudio es analizar las percepciones sobre la devolución docente de estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística en inglés con el fin de identificar qué consideran una buena devolución docente. Para ello, se tendrá en cuenta tanto la cantidad como el tipo de devolución. Asimismo, se determinará si el nivel de manejo de la L2 es una variable a considerar cuando se analizan las percepciones de los estudiantes con respecto a las devoluciones que reciben.

## **MEOTODOLOGÍA**

### **Participantes**

Participaron en este estudio 62 estudiantes de entre 15 y 17 años ( $M = 16$  años) que cursaban la secundaria superior en instituciones privadas de la ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Todos ellos cursaban inglés como asignatura en el colegio, con una carga horaria de 6 horas semanales. Según su nivel de competencia lingüística en inglés, se los dividió en dos grupos: Grupo 1: A2-B1 y Grupo 2: C1-C2 (según lo indica el Marco Común Europeo de Referencia [MCER]).

### **Procedimiento**

Se realizó una adaptación del cuestionario diseñado por Amrhein y Nassaji (2010), en el que los autores incluyeron preguntas de instrumentos de otras investigaciones, previamente piloteadas y modificadas. Este mismo instrumento fue adaptado, traducido al español y empleado por López Casoli y Berardo (2018) en un estudio propio en el que evaluaron las percepciones docentes. Con base en esta fase experimental, en el presente trabajo, se alteró el orden y la redacción de algunas preguntas, se agregaron otras abiertas y cerradas y se incluyó una escala del tipo Likert.

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

Se empleó la plataforma Formularios de Google y se compartió el enlace al cuestionario con los diferentes grupos de estudiantes. La recolección de datos fue realizada durante el mes de septiembre de 2020.

Los datos obtenidos se analizaron y se volcaron en tablas para facilitar la comparación de los resultados. En el caso de las preguntas cerradas, se consideró la cantidad de veces que se eligió cada opción de respuesta para luego determinar qué porcentaje del total de respuestas representaba cada alternativa. Para analizar los resultados de las preguntas en la que se utilizó la escala de Likert se calculó el promedio de valoración para cada alternativa en cada grupo, y luego se realizó una prueba T para determinar si los resultados fueron estadísticamente significativos. Las respuestas a las preguntas abiertas se analizaron mediante la creación de categorías, estableciendo como índice de valoración la frecuencia con la que se mencionó cada concepto.

## RESULTADOS

### *Cantidad de feedback*

La primera pregunta del cuestionario apuntaba a indagar sobre las preferencias de los estudiantes en cuanto a la cantidad de *feedback* recibido. Se les solicitó a los estudiantes que indiquen la afirmación o las afirmaciones con las que estaban de acuerdo. Como se puede observar en la Tabla 1, no se registraron diferencias significativas entre las elecciones de cada grupo de estudiantes.

Para ambos grupos de estudiantes se estableció el mismo orden de preferencia de las opciones según el porcentaje en que aparece cada una de ellas dentro del total de respuestas (Tabla 1). Una amplia mayoría prefiere que el docente resalte todos los errores (Grupo 1: 86,8%, Grupo 2: 83,3%), coincidiendo con los resultados expuestos por Amrhein y Nassaji (2010). La segunda opción más elegida fue aquella en la que el docente sólo marcó los errores que interferían en la comunicación de las ideas (Grupo 1: 18,4%, Grupo 2: 16,7%). Se observa aquí una importante diferencia entre los datos provenientes del estudio realizado por Amrhein y Nassaji y los del presente trabajo. Siguiendo el orden de preferencias, aparecen dos afirmaciones muy similares entre sí: el docente debe marcar los errores más graves y dejar algunos menos graves sin marcar (Grupo 1: 15,8%, Grupo 2: 16,7%) o el docente debe señalar la mayoría de los errores, pero no necesariamente todos (Grupo 1: 5,3%, Grupo 2: 8,3%). En este último caso, se deja abierta la posibilidad de elegir otros criterios de selección que no sean necesariamente la gravedad de los errores. Por último, sólo en el Grupo 1 se marcó la opción en la que

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

el docente debería marcar sólo alguno de los errores más graves. Ningún participante consideró útil que el docente solamente haga comentarios relacionados al contenido de las composiciones de los estudiantes. Este resultado coincide con los datos relevados provenientes de las preguntas subsiguientes.

Tabla 1: Respuestas relacionadas a la cantidad de feedback preferido

Afirmaciones	Grupo 1: A2-B1		Grupo 2: C1-C2	
	N	%	N	%
a. debería marcar todos los errores que encuentre	33	86,8	20	83,3
b. debería marcar todos los errores más "graves" y dejar de lado algunos de los menos "graves"	6	15,8	4	16,7
c. debería marcar la mayoría de los errores, pero no necesariamente todos	2	5,3	2	8,3
d. debería marcar sólo algunos de los errores más "graves"	1	2,6	0	0
e. debería marcar sólo los errores que interfieran con la comprensión de la idea que quiero expresar	7	18,4	4	16,7
f. no debería marcar ninguno de los errores y debería sólo hacer comentarios que respondan al contenido del texto, a las ideas que expresé	0	0	0	0
<b>TOTAL</b> (los porcentajes superan el 100% porque los participantes podían marcar más de una opción)	49	128,9	30	125

En la segunda pregunta se solicitó a los estudiantes que justifiquen su elección en la pregunta 1. El análisis se realizó teniendo en cuenta las categorías de análisis provenientes de las ideas mencionadas en los comentarios. A continuación, se detallan las categorías de análisis junto con algunos ejemplos citados de las respuestas de los participantes:

- ≠ Responsabilidad del docente: "La función de un profesor es acompañar al alumno y ayudarlo en todos sus errores, no deberían haber cosas que se pasen por alto" (sic).
- ≠ Herramienta de aprendizaje: "Al corregir todos los errores los alumnos podrán tener un mejor rendimiento y aprendizaje."
- ≠ Carga cognitiva y/o afectiva: "Marcar todos los errores es importante, pero si son muchos, cuesta diferenciar los más importantes de los que son por ejemplo una falta de ortografía"; "Por otro lado creo que si un alumno tiene muchos errores y se marcan absolutamente todos, quizás podría tender a desilusionarse y desganarse, por lo que sería bueno comenzar con los más generales y luego seguir con los más específicos".

- ≠ Expectativas del estudiante: “Al mandar un trabajo para corregir lo que se espera es que se corrija todo”.
- ≠ Falta de autonomía del estudiante: “Si no marca todos los errores no sabemos en qué nos equivocamos con lo cual volveríamos a cometer los mismos errores más adelante” (sic).

En la Tabla 2 se presenta la frecuencia con la que se mencionó cada categoría en cada grupo. La cantidad total de ideas es igual en cada grupo porque, en primer lugar, no todos los participantes justificaron su respuesta, y, en otros casos, en una misma justificación se encontró más de una categoría.

Tabla 2: Justificaciones sobre la cantidad de feedback preferido

Categorías	Grupo 1: A2-B1		Grupo 2: C1-C2	
	N	%	N	%
Responsabilidad del docente	2	6,7	2	6,7
Herramienta de aprendizaje	14	46,6	12	40
Carga cognitiva y/o afectiva	2	6,7	4	13,3
Expectativas del estudiante	2	6,7	3	10
Falta de autonomía del estudiante	10	33,3	9	30
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100

Nuevamente, se encontraron resultados muy similares en ambos grupos. Como se observó en la Tabla 1, los estudiantes de ambos grupos prefirieron recibir la mayor cantidad de feedback posible y, en su mayoría, justificaron su preferencia resaltando el valor del feedback como herramienta de aprendizaje. En sus comentarios, los estudiantes explicaron que mientras más feedback reciban, tendrán más oportunidades de aprender. Estos hallazgos coinciden con los datos obtenidos por Amrhein y Nassaji (2010). En segundo lugar, es necesario destacar la falta de autonomía de los estudiantes para reconocer y corregir sus propios errores. El constructo de la autogestión del aprendizaje/regulación del aprendizaje aparece recurrentemente en estudios donde se aborda la temática de la devolución docente, independientemente del nivel de manejo de la lengua de los estudiantes. Pareciera ser que el nivel de competencia lingüística en L2 no está necesariamente relacionado con la capacidad de auto-monitoreo de sus propias producciones. Ambos grupos resaltaron las expectativas de los estudiantes y la

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

responsabilidad y/o rol del docente. Sin embargo, el grupo B (el más avanzado) destacó el rol que cumple la carga cognitiva y/o afectiva, mencionando estos aspectos con más frecuencia. En este último punto, se observa una diferencia interesante con respecto a los resultados provenientes del estudio realizado por Amrhein y Nassaji (2010). Si bien sus estudiantes no mencionaron la carga cognitiva y/o afectiva en sus comentarios, los docentes resaltaron este aspecto. Posiblemente, las diferencias encontradas entre su estudio y el presente trabajo sean el resultado de cuestiones netamente culturales, propias de cada región.

En otra de las preguntas se planteó un caso hipotético en el que un mismo error apareció más de una vez en el mismo texto. Se les preguntó a los participantes si desearían que el docente se lo marcara cada vez que apareciera. En la Tabla 3 se observa que, en ambos grupos, una amplia mayoría prefiere que se marquen los errores repetidos. Esta respuesta podría tener relación con lo expresado en la primera pregunta sobre la preferencia por recibir feedback sobre todos los errores que aparecen en el texto evaluado.

Tabla 3: Respuesta de los participantes a si desearían que el docente marque un error repetido

	A2-B1		C1-C2	
	N	%	N	%
Sí	30	78,9	20	83,8
No	8	21,1	4	16,7
<b>TOTAL</b>	38	100	24	100

Al leer los comentarios que explicaban su elección, se encontró poca diversidad en las ideas de ambos grupos. En la Tabla 4 se observan las categorías mencionadas en las respuestas de los participantes que eligieron recibir comentarios acerca de cada uno de sus errores, aun cuando el error era recurrente en el mismo texto.

Tabla 4: Justificaciones a la elección de recibir correcciones cada vez que un error se repita en el mismo texto

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

Categorías	Grupo 1: A2-B1		Grupo 2: C1-C2	
	N	%	N	%
Falta de autonomía del estudiante	23	79,3	9	47,4
Feedback como ayuda visual	6	20,7	6	31,6
Diferencias contextuales	0	0	4	21
<b>TOTAL</b>	29	100	19	100

La referencia a la falta de autonomía del estudiante para identificar sus propios errores fue la idea más recurrente para explicar por qué, el marcar los errores sólo una vez, no sería suficiente, con un porcentaje más alto en el grupo 1 que en el grupo 2. En algunos casos, algunos estudiantes agregaron que, quizás, sería interesante que los docentes marcaran todos los errores al comienzo del proceso de aprendizaje, pero que de a poco vayan dejando de hacerlo para que los estudiantes puedan desarrollar su autonomía progresivamente. En segundo lugar, ambos grupos de estudiantes destacaron que marcar los errores repetidos tiene un efecto visual más claro. Esta ayuda visual hace que los estudiantes entiendan mejor que es un error recurrente y, a su vez, ayuda a que le presten más atención y recuerden los comentarios del docente con mayor facilidad. Algunos de estos participantes, incluso, sugirieron que una vez que el error es corregido en primera instancia, luego, el docente podría utilizar feedback implícito (“Creo que en la primera vez que aparece podrían marcarlo y explicar el por qué está mal, y el resto de las veces solo resaltarlo”).

Por otro lado, otro grupo de estudiantes indicó que los errores que se repiten recurrentemente en el mismo texto no deberían marcarse, explicando sus razones. Asimismo, en ambos grupos se hizo mención de que luego de haber visto una respuesta patrón por primera vez en un texto, los estudiantes deberían ser capaces de identificar cada error por cuenta propia. Dentro del grupo 1, otros comentarios apelaron a la practicidad, por parte del docente, de marcar los errores solo una vez y, de este modo, alivianar su tarea de corrección. Por su parte, otro comentario resaltó la poca utilidad de tener que volver a corregir el mismo error dentro del mismo texto.

### *Diferentes tipos de feedback*

Para averiguar las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de cada tipo de feedback, se utilizó una oración que contenía un error gramatical (uso del pasado

perfecto en lugar del pasado simple) como ejemplo y se les presentaron diferentes formas de marcar ese error. Los participantes debían valorar la utilidad de cada tipo de corrección mediante una escala de tipo Likert con una progresión de 1 a 5, nominalizada de la siguiente manera: 1=para nada útil, 2=no muy útil, 3=es indistinto, 4= bastante útil, 5=muy útil. En la Tabla 5 se observan las medias obtenidas para cada ítem en cada grupo y los valores de t y p según la prueba T para muestras independientes.

Tabla 5: Comparación de la media de la valoración de la utilidad de cada tipo de feedback

Tipo de Feedback	Media Grupo 1 (A2-B1)	Media Grupo 2 (C1-C2)	Valor t	Valor p
a. Usar metalenguaje para definir el tipo de error	3,63	3,98	-0,955	,343
b. Usar una pregunta	2,73	3,37	-2,189	,032
c. Usar un imperativo	3,00	3,07	-3,982	,000
d. Escribir la forma correcta de corregir el error	3,63	3,45	0,580	,564
e. Escribir una afirmación explicando el tipo de error	3,63	3,66	-0,137	,892
f. Usar una exclamación	2,94	3,20	-0,784	,436
g. Señalar la existencia del error sin indicar cuál es ni cómo solucionarlo	2,30	2,20	-0,330	,698
h. No marcar el error	1,18	1,04	1,438	,156

El análisis de la valoración de cada tipo de corrección muestra pocas diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Usar metalenguaje, escribir la forma correcta y escribir una afirmación explicando el tipo de error tuvieron una valoración media que supera el punto de valoración neutral ("es indistinto") en ambos grupos, indicando que, a estudiantes de ambos niveles, les resultaría útil ese tipo de corrección. El uso de exclamaciones en la corrección fue valorado de forma más neutral en ambos grupos. Por otro lado, señalar sólo la existencia y la ubicación del error, o no marcarlo de ninguna manera obtuvieron las valoraciones más bajas, coincidiendo con las respuestas ya mencionadas en el análisis de otros incisos de la encuesta.

Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos para las preguntas y los imperativos. El grupo 1 dio una valoración significativamente más baja

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

al uso de preguntas ( $M=2,73$ ,  $SD=1,10$ ) que el grupo 2 ( $M=3,37$ ,  $SD=1,13$ ),  $t(60) = -2,189$ ,  $p = ,03$ ). Esta diferencia podría estar justificada por el hecho de que, de los tipos de comentarios de feedback incluidos en el cuestionario, las preguntas que interpelan a los estudiantes resultaron ser las menos explícitas, alentándolos no sólo a encontrar la solución al problema señalado, sino a determinar de qué tipo de error se trata. Quizás, los estudiantes más avanzados valoren este desafío como una instancia más útil, porque sienten que cuentan con más herramientas para enfrentarlo.

En cuanto al uso de imperativos, el grupo 1 también mostró una diferencia significativamente más baja ( $M=3,00$ ,  $SD=0,80$ ) que el grupo 2 ( $M=3,87$ ,  $SD=0,89$ ),  $t(60) = -3,982$ ,  $p = ,00$ ). En varias ocasiones, las diferentes valoraciones sobre este tipo de comentario se asocian a variables individuales relacionadas a lo motivacional, lo afectivo e, incluso, lo cultural (López Casoli y Berardo, 2016). En este caso, el Grupo 1 no consideró que fueran especialmente útiles o poco útiles, mientras que el Grupo 2 los valoró con una media más cercana al “bastante útil”. Quizás, estos estudiantes más avanzados contaban con mayor seguridad, dado su alto nivel de competencia lingüística en L2 (recordemos que, al momento de la recolección de datos, los estudiantes de ambos grupos tenían la misma edad y habían estudiado inglés durante la misma cantidad de años). Este nivel alto de seguridad puede lograr mitigar los efectos afectivos del uso de un comentario que suele ser recibido como intimidante (Sotoudehnama & Molavi, 2014).

Inmediatamente después de la pregunta en la que se solicitaba a los participantes valorar la utilidad de cada tipo de corrección, se incluyó un espacio para que escribieran una breve justificación. En estos comentarios se encontraron indicaciones de lo que los estudiantes consideraron “buen o mal feedback”. Los criterios de evaluación del feedback que los participantes mencionaron están representados por las categorías que se detallan en la Tabla 6. A continuación, también se incluyen ejemplos para cada categoría analizada:

Claridad/evitar ambigüedad: “Personalmente, me resulta más fácil que me marquen dónde está el error, a que no pongan nada, porque eso sino pienso que está bien y no es así.”

Desarrollo lingüístico (aprendizaje a largo plazo a partir de las correcciones):  
“Took capaz no está tan bueno, porque lo cambio automáticamente y me olvido de mi error”.

Desarrollo de la autonomía: “Las correcciones que me parecieron más útiles fueron aquellas que no dan la respuesta directa ya que permiten que

el alumno piense por sí mismo, sabiendo que tiene los conocimientos previos, y que pueda encontrar más de una respuesta correcta”.

Falta de autonomía de los estudiantes: “Obviamente, para mí lo que yo escribí está bien, entonces necesito que la corrección me explique mi error”.

Efectos en lo afectivo/en la motivación: “Aunque cumpla la misma función que el anterior me parece que uno como alumno se lo toma distinto, suena más feo. Es la peor forma de expresarlo. Creo que así ni siquiera me darían ganas de buscar la forma de hacerlo bien.”

Tabla 6: Justificaciones sobre el tipo de feedback preferido

Categorías	Grupo 1: A2-B1		Grupo 2: C1-C2	
	N	%	N	%
Claridad / evitar ambigüedad	5	31,3	6	24
Desarrollo lingüístico	3	10,7	2	8
Desarrollo de la autonomía	2	12,5	11	44
Falta de autonomía de los estudiantes	4	25	2	8
Efectos en lo afectivo / en la motivación	2	12,5	4	16
<b>TOTAL</b>	16	100	25	100

El grupo de estudiantes nivel A2-B1 mencionó, con mayor frecuencia, la necesidad de claridad en las correcciones brindadas por los docentes. Esto va de la mano con la falta de autonomía de los estudiantes, criterio que le sigue en el orden de mayor a menor frecuencia. Nuevamente, vuelve a aparecer esta idea en este mismo grupo: los estudiantes necesitan la ayuda del docente para poder editar sus textos, destacando que esa ayuda debe ser lo más clara posible. Anteriormente, habían mencionado las correcciones de los docentes como una ayuda visual al momento de analizar sus producciones y editarlas, y ahora vuelven a caracterizar el feedback como un sistema de orientación (Burke & Pieterick, 2010). Sin embargo, el rol del feedback en el desarrollo de la autonomía fue mencionado sólo en dos comentarios.

Por otro lado, si bien el grupo de participantes de nivel C1-C2 también mencionó la falta de autonomía de los estudiantes, lo hizo con menor frecuencia que el otro grupo y se enfocó en destacar el potencial desarrollo de la autonomía a través de la búsqueda de la forma correcta. Esa idea fue la que apareció con mayor frecuencia en las justificaciones, seguida por la importancia de la claridad de los comentarios.

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

Los efectos que los comentarios de los docentes puedan producir a nivel afectivo y motivacional fueron tenidos en cuenta con mayor frecuencia, nuevamente, en el grupo de estudiantes más avanzados.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Una de las reflexiones centrales que se desprende del análisis de este conjunto de datos es que, sin dudas, los estudiantes valoran el feedback que reciben y lo perciben como una herramienta útil de aprendizaje, apoyando lo argumentado por Ferris (2016). Reconocen que estos comentarios contribuyen al desarrollo de su interlengua, ya sea ayudándolos a enfocar su atención en ciertos aspectos que deben trabajar o proveyéndoles información sobre el uso de la lengua (input). Estos resultados están alineados con las perspectivas teóricas sobre motivación y la evidencia empírica que apoya la efectividad de la devolución docente (Ellis et al., 2008).

A través de las justificaciones que volcaron los participantes en el cuestionario se evidencia un sistema de conceptos o categorías que estructuran las percepciones que tienen los estudiantes sobre el feedback. El concepto de autonomía está muy presente en sus reflexiones. Por un lado, reconocen, en muchos casos, no contar con el grado de autonomía necesario para revisar sus textos sin ayuda, o para corregir sus errores sin haber recibido las respuestas correctas, sobre todo los estudiantes de niveles más bajos. Por otro lado, los estudiantes más avanzados aprecian que se les otorgue la oportunidad de buscar, por cuenta propia, la forma de mejorar sus textos y reconocen que esto, poco a poco, contribuye a desarrollar su autonomía. Este mismo grupo de participantes también se mostró más preocupado por la carga cognitiva o afectiva al recibir grandes cantidades de feedback y, quizás, se deba a que, también, sus producciones son extensas y se espera que manipulen estructuras léxico-gramaticales más complejas. En un estudio realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, con estudiantes del mismo nivel de manejo de la lengua (C1-C2), que indagaba sobre la efectividad de la devolución focalizada y no focalizada, Machado, Lucas y Berardo (2015) observaron el efecto adverso de sobrecargar el texto al hacer comentarios de forma irrestricta. Los participantes que habían recibido feedback no sostuvieron el mismo nivel de participación que los que habían recibido feedback focalizado, mostrando una disminución en su nivel de motivación.

En ambos grupos, los participantes reflexionaron sobre el rol y la responsabilidad del docente frente a la corrección. Le otorgaron un papel de facilitador del proceso

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

de escritura y de aprendizaje al acompañarlos en la edición de sus textos, y también dejaron ver, a través de sus reflexiones, que existen ciertas expectativas sobre lo que el docente debe y no debe hacer al momento de asistirlos.

Cuando fueron indagados acerca de la utilidad de diferentes métodos de corrección, ambos grupos demostraron una marcada preferencia por las formas más explícitas de devolución. Según Gass (2018), los distintos métodos incluidos en el cuestionario pueden clasificarse en base a dos ejes: explícito o implícito y directo o indirecto. Los imperativos, el uso de metalenguaje, las exclamaciones que indican el tipo de error, los comentarios con explicaciones y las preguntas tienen cierto grado de explicitud, aunque no indiquen una alternativa para reescribir la sección del texto que contiene el error, que sería la opción más directa. Por lo tanto, aun así guían al estudiante en una dirección más clara que la simple localización de un error, aunque, por supuesto, existe el riesgo de que el estudiante no encuentre la forma de solucionar el problema.

La diferencia más marcada y estadísticamente significativa, entre los dos grupos de participantes, se encontró al analizar la valoración media de la utilidad del uso de preguntas e imperativos. Las preguntas ayudan a problematizar el proceso de reescritura, pero para los estudiantes de niveles más bajos parecen ser menos claras. Manifestaron necesitar instrucciones que no sean ambiguas. Los estudiantes más avanzados las valoraron con el mismo grado de utilidad que los tipos de comentarios más explícitos.

La valoración del uso de imperativos también fue juzgada más favorablemente por los estudiantes más avanzados, aunque varios de ellos los percibieron descorteses. Varias investigaciones empíricas sostienen que el uso de imperativos es conducente a mejoras en las producciones de los estudiantes a corto plazo (Iravani et al., 2014; López Casoli y Berardo, 2016; Sugita, 2006; Rashtchi & Mirshahidi, 2011), mientras otras sostienen lo contrario (Ferris et al., 1997; Sotoudehnama & Molavi, 2014; Tajik et al., 2016). La diversidad de los contextos en las que se realizaron estos estudios parece indicar que los resultados disímiles se deben, principalmente, a diferencias culturales y a otras diferencias individuales dentro de cada grupo de participantes.

Una de las implicancias pedagógicas de estos resultados es que, dado que los estudiantes valoran la claridad de los comentarios, es importante explicitar (y, por qué no, consensuar) las estrategias del docente a la hora de brindar feedback. Como se puede observar en los comentarios, algunas omisiones que los docentes hacen por practicidad, o guiados por algún principio metodológico (preferencia por el feedback

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

selectivo, atención a la carga cognitiva, etc.) a veces son interpretados como falta de atención al detalle por los estudiantes. Esta actitud de los docentes puede frustrar a los estudiantes al ver correcciones nuevas sobre esos mismos aspectos en borradores subsiguientes. Según Mochizuki (2017, en Ellis et al., 2008), es necesario “equipar a los estudiantes con las estrategias necesarias para dar y recibir feedback” y “tratar las relaciones de poder que suprimen la participación de los estudiantes en dar y recibir feedback” (p. 115).

Así como en el caso de los estudios sobre el uso de los imperativos, la investigación y reflexión sobre el feedback, en general, va por dos caminos diferentes, que a veces se fusionan: las percepciones de los actores involucrados (docentes y estudiantes) y la realidad (los métodos que realmente se utilizan, más allá de las intenciones del docente, y la efectividad de los mismos). Es necesario que se investiguen ambas áreas para poder guiar a los docentes a tomar mayor consciencia acerca de las reflexiones de sus estudiantes para tratar de cumplir con sus expectativas y lograr sostener su motivación. A la vez, este conocimiento les permitirá elegir los métodos más eficaces para guiar a sus estudiantes con el fin de ayudarlos a alcanzar los objetivos propuestos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amrhein, H. R. & Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: what do students and teachers prefer and why. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19886>
- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W., Ellis, N. C., Holland, J., Ke, J., Larsen-Freeman, D. & Schoenemann, T. (2009). Language is a complex adaptive system: Position paper. *Language Learning*, 59, 1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00533.x>
- Bitchenor, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.004>
- Bitchenor, J. (2012). Written corrective feedback for L2 development: Current knowledge and future research. *TESOL Quarterly*, 46(4), 855-860. <http://www.jstor.org/stable/43267894>
- Burke, D. & Pieterick, J. (2010). *Giving students effective written feedback*. Open University Press.

- Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Ellis, R. (2015). Grammar teaching for language learning. *Babylonia*, 2(14), 10-15. [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2014-2/Ellis.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-2/Ellis.pdf)
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. & Takashima, H. (2008). The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in an English as a Foreign Language Context. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 36(3), 353-371. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001>
- Ferris, D., Pezone, S., Tade, C. & Tinti, S. (1997). The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ3844661.pdf>
- Ferris, D. (1999) "The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996)". *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Ferris D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. University of Michigan Press.
- Ferris, D., Liu, H., Sinha, A., Senna, M. (2012). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 307-329. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.009>
- Gass, S. (2018). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Routledge.
- Iravani, H., Hemmati, F. & Ahmadpoor, F. (2014). The Impact of EFL Teachers' Comment Types on Students' Revision. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(3), 326-338.
- López Casoli, M. y Berardo, E. (2016). El modo imperativo como forma de devolución sobre la escritura en inglés como lengua extranjera. En Castro, A., Agüero, G., Raffo, C., Gonzalez de Gatti, M. M., Romano, M. E., *Actas del I Congreso Internacional Lenguas-Migraciones-Culturas*. (176-187). <http://hdl.handle.net/11086/4567>
- López Casoli, M. y Berardo, E. (2018) El proceso de devolución sobre la escritura académica en inglés: percepciones de docentes universitarios. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 4(2), 84-102. <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i2.2462>

- Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>
- Machado, C., Lucas, S. y Berardo, E. (noviembre, 2015). La influencia del feedback comprensivo y selectivo en el proceso de escritura en Inglés como lengua extranjera. Trabajo presentado en *JELENS, XV Jornadas y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Montgomery, J.L., & Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, 82–99. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.04.002>
- Muñoz Muñoz, B. C. (2017). Contribución del feedback correctivo escrito indirecto en el aprendizaje del morfema -s de verbos en inglés en tercera persona singular, en estudiantes de enseñanza básica. *Literatura y Didáctica (Universidad Católica Silva Heriquez)*, 35, 275-296. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100273>
- Rashtchi, M., & Mirshahidi, S. (2011). The Primacy of Teacher Imperative Commentaries in the Improvement of Iranian English Majors' Writing Ability. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 119-150. [https://ijals.usb.ac.ir/article\\_81.html](https://ijals.usb.ac.ir/article_81.html)
- Sotoudehnama, E. & Molavi, M. (2014). The Effects of Teachers' Written Comment Types and Iranian EFL Learners' Attitudes. *The Journal of Asia TEFL*, 11(4), 21-51. [http://www.asiatefl.org/main/main.php?inx\\_journals=42&inx\\_contents=388&main=6&sub=5&submode=3&PageMode=JournalView&s\\_title=-The\\_Effects\\_of\\_Teachers\\_Written\\_Comment\\_Types\\_and\\_Iranian\\_EFL\\_Learners\\_Attitudes](http://www.asiatefl.org/main/main.php?inx_journals=42&inx_contents=388&main=6&sub=5&submode=3&PageMode=JournalView&s_title=-The_Effects_of_Teachers_Written_Comment_Types_and_Iranian_EFL_Learners_Attitudes)
- Sugita, Y. (2006). The Impact of Teachers' Comment Types on Students' Revisions. *ELT Journal*, 60(1), 34-40. <https://doi.org/10.1093/elt/cci079>
- Tajik, L., Fakhari, M., Hashamdar, M. & Zadeh Habib, S. (2016). Three Types of Comments on Content: Teacher vs. Peer Feedback. *The Journal of Teaching Language Skills*, 7(4), 141-166. [https://tesl.shirazu.ac.ir/article\\_3656.html](https://tesl.shirazu.ac.ir/article_3656.html)
- Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Truscott, J. (1999). The Case for "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes": A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80124-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80124-6)

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337–343. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.05.002>

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255–272. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>

## APÉNDICE 1 - CUESTIONARIO (ADAPTADO DE AMRHEIN Y NASSAJI, 2010)

1. Si hay muchos errores para corregir en un texto que escribiste para la clase de inglés, ¿qué pensás que debería hacer tu profesor/a? Podés marcar más de una opción.

- debería marcar todos los errores que encuentre
- debería marcar todos los errores más “graves” y dejar de lado algunos de los menos “graves”
- debería marcar la mayoría de los errores, pero no necesariamente todos
- debería marcar sólo algunos de los errores más “graves”
- debería marcar sólo los errores que interfieran con la comprensión de la idea que quiero expresar
- no debería marcar ninguno de los errores y debería sólo hacer comentarios que respondan al contenido del texto, a las ideas que expresé

2. Por favor, justificá brevemente tu respuesta a la pregunta anterior.

3. Diferentes tipos de devolución: Las siguientes oraciones contienen el mismo error y el docente proveyó distintos tipos de devolución en cada una. Para cada oración elegí el número (1-5) que mejor describe la utilidad de la devolución para los estudiantes, siendo 1=para nada útil, 2=no muy útil, 3=es indistinto, 4= bastante útil, 5=muy útil.

4. Por favor, justificá brevemente tus preferencias expresadas en el inciso anterior.

5. Si un error se repite en el mismo texto, ¿te parece útil que te lo marquen cada vez que aparece?

- Sí
- No

6. ¿Por qué?

Berardo, E. & Luchini, P. (2021). Percepciones y preferencias de estudiantes de inglés en secundaria sobre la devolución docente escrita. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 11-33. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.11>

wrong tense

a- I have taken the children to school yesterday. (usar términos específicos para definir el tipo de error)

is this the right tense?

b- I have taken the children to school yesterday. (usar una pregunta)

Change tense?

c- I have taken the children to school yesterday. (usar un imperativo)

Took

d- I have taken the children to school yesterday. (escribir la forma correcta de solucionar el error)

This isn't the right tense of the verb.

e- I have taken the children to school yesterday. (escribir una afirmación explicando el tipo de error)

wrong tense

f- I have taken the children to school yesterday. (usar una exclamación)

g- I have taken the children to school yesterday. (señalar dónde hay un error sin decir cuál es)

f- I have taken the children to school yesterday. (no marcar error)

# APORTES PARA COMPRENDER LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS ESTANDARIZADAS APLICADAS A CONTEXTOS LOCALES

A CONTRIBUTIÓN TO THE UNDERSTANDING OF STANDARDIZED EVALUATION PRACTICES APPLIED TO LOCAL CONTEXTS

Ana Lia Regueira\*

Elisabet Caieli\*

Jenifer Williams\*

Rec.: 15-09-2021. Acept.: 11-11-2021. Publ.: 20-12-2021

DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

## RESUMEN

El presente trabajo informa sobre un estudio llevado a cabo por docentes-investigadoras de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, que consistió en el diseño y aplicación de una prueba criterial de comprensión lectora en inglés. El proyecto tuvo como objetivos indagar sobre el nivel de competencia en lecto-comprensión en inglés que alcanzan los estudiantes que terminan la educación secundaria en escuelas de gestión pública municipal de la ciudad de Mar del Plata, Argentina; brindar al sistema educativo local la posibilidad de contar con una evaluación externa y objetiva acerca del desempeño académico de sus alumnos; y desarrollar las capacidades metodológicas del equipo de investigación en materia de evaluación criterial de los aprendizajes. Se presenta el proyecto, y se discute el diseño y la implementación de la evaluación censal que se aplicó, junto con los resultados. El análisis de resultados intenta aportar a la reflexión sobre la necesidad de atender a las características de los contextos locales en materia de enseñanza del inglés y la evaluación de aprendizajes.

\* <http://orcid.org/0000-0002-2784-0689> Universidad Nacional de Mar del Plata

\* <http://orcid.org/0000-0002-3703-1420> Universidad Nacional de Mar del Plata

\* <https://orcid.org/0000-0002-3092-8630> Universidad Nacional de Mar del Plata

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

**Palabras clave:** comprensión lectora, evaluación criterial, inglés, educación secundaria, contextos locales.

## ABSTRACT

The present paper informs about a study carried out at Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, by teacher-researchers. The study consisted of the design and application of a criterion-referenced test of reading comprehension in English. The objectives of the project were: to investigate the level of reading comprehension achieved by students who finish their studies in secondary local schools; to offer the local education system external and reliable information about their students' level of performance in reading comprehension in English; and to develop the methodological abilities of the researchers involved in terms of census evaluation of learning outcomes. The project is presented, and the design and implementation of the tests is discussed, together with the results. The analysis of the results aims at contributing to the reflection on the need to take into account the characteristics of local contexts in terms of English teaching and evaluation.

**Key words:** reading comprehension, criterion-referenced evaluation, English, secondary school, local contexts.

## INTRODUCCIÓN

En el currículum del sistema educativo formal argentino, la enseñanza de lenguas extranjeras, y en especial del idioma inglés, ha gozado de considerable relevancia en los últimos años. Hemos visto fortalecido el papel de las lenguas extranjeras en acuerdos y leyes que han ido incorporando más años de enseñanza obligatoria de algún idioma extranjero en la trayectoria escolar de los estudiantes. En 1996, se extendió la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera en las escuelas de todas las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, iniciándose a partir de los nueve años de edad, con dos horas semanales de clase como mínimo (Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (A-15) Ley Federal de Educación 24.195 de 1993). Cabe destacar que, si bien cada provincia tenía libertad para elegir qué idioma enseñar, más de la mitad eligió el inglés como lengua extranjera para sus escuelas. Más adelante, cuando en el año 2006 se reforzó la obligatoriedad de la enseñanza de idiomas extranjeros para los niveles primario y secundario a través de la Ley Nacional de Educación 26.206, si bien

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

la ley promueve la diversidad cultural y no especifica qué idioma debe enseñarse, una vez más la mayoría de las provincias mostró una tendencia a favorecer la enseñanza del inglés por sobre otros idiomas.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desde el año 2009 se implementó la enseñanza de una lengua extranjera a partir de 1° grado en todas las escuelas primarias dependientes de la Dirección de Educación Primaria (Decreto 39/2009) que, hasta ese momento, tenían clases de idiomas extranjeros desde 4° a 7° grado. Los alumnos de escuelas primarias de gestión estatal de jornada simple reciben clases de idioma inglés de 1° a 7° grado con una carga horaria de 3 horas cátedra semanales; mientras que los de jornada completa reciben 5 horas semanales de clases de idioma extranjero, en su mayoría inglés. Sólo en algunas escuelas se dictan clases de italiano o francés en algunos años.

También, en el ámbito de la educación superior, desde el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades se establecieron en los últimos años contenidos curriculares básicos y objetivos generales para la enseñanza del inglés específicamente, para los planes de estudio correspondientes a profesiones reguladas por el Estado a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. En este sentido, Roseti y De Francesco llaman la atención sobre aspectos sociopolíticos y sociolingüísticos relativos al quehacer educativo, que bien pueden aplicarse para todos los niveles educativos:

Este predominio lingüístico no es una cuestión menor, sino que, por el contrario, merece, al menos, instancias de reflexión profunda que propicien directrices apropiadas al momento de pensar y diseñar los programas en cuanto a sus objetivos tanto generales como específicos y, por ende, a los contenidos propiamente dichos. (2017, p.56)

Sin dudas, el inglés como lengua extranjera es valorado por la sociedad argentina desde hace décadas como un símbolo de prestigio social y como una herramienta esencial para acceder al mundo globalizado y mejorar las posibilidades laborales. Asimismo, es el idioma de diversos productos culturales que se consumen en el país como música, películas, libros, programas de televisión, prensa online, etc. Según un informe del British Council publicado en mayo de 2015<sup>2</sup>, "English in Argentina: An examination of policy, perceptions and influencing factors", una encuesta oficial del año 2006 in-

---

2 British Council. (2015). English in Argentina. An examination of policy, perceptions and influencing factors. <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Argentina.pdf>.

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

formó que un 42,3% de los argentinos habla inglés. Asimismo, en el informe del 2020, de la empresa global de capacitación de idiomas Education First<sup>3</sup>(EF EPI), se asegura que la Argentina es el único país latinoamericano calificado como de “alta aptitud” en el inglés, ubicándose en el puesto 25 a nivel mundial. Ambos informes pueden ser interpretados como evidencia del marcado interés por el estudio del idioma inglés en nuestro país a lo largo de los últimos 15 años.

Es llamativo, en este contexto, que no existan informes de evaluaciones a nivel nacional que den cuenta del nivel de competencia que los estudiantes que completan su educación en los establecimientos educativos argentinos logran alcanzar en el idioma extranjero, inglés u otro. Desde nuestra experiencia como profesoras de inglés y docentes universitarias formadoras de docentes del idioma, observamos que existe una gran disparidad en los niveles que alcanzan los egresados de las escuelas, tanto primarias como secundarias, lo que responde, posiblemente, a una gama variada de cuestiones. A modo de ejemplo, podemos mencionar la localización de la escuela y el grado de fortaleza o vulnerabilidad social, económica y cultural de la comunidad escolar. También, podemos considerar diferencias entre escuelas de gestión pública y privada, ya que estas últimas suelen ofrecer propuestas educativas con una mayor carga horaria de lengua extranjera.

A partir de estas especulaciones como investigadoras del grupo Cuestiones del Lenguaje, diseñamos un proyecto cuyos objetivos estuvieron ligados a las tres áreas de trabajo de la universidad, la investigación, la extensión y la docencia. Por un lado, nos propusimos indagar sobre el nivel de competencia en lecto comprensión en inglés que alcanzan los estudiantes que terminan la educación secundaria en escuelas de gestión pública municipal de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Se seleccionó la lectura dado que es la habilidad que más frecuentemente se requiere para los estudios superiores posteriores al nivel secundario y es transversal a los diferentes campos disciplinares y académicos. Además, nos interesó brindar al sistema educativo local la posibilidad de contar con una evaluación externa y objetiva acerca del desempeño académico de sus alumnos ya que hasta el momento del estudio no existían datos oficiales. Por último, interesaba desarrollar las capacidades metodológicas del equipo de investigación en materia de evaluación criterial de los aprendizajes, incluyendo modelos conceptuales e instrumentales. En suma, se propuso investigar lo que sucedía en las escuelas, reformular saberes y compartir con el medio para que estas intervenciones volvieran a la universidad para nutrirla nuevamente a través de nuestra actua-

---

<sup>3</sup> Informes disponibles en la web de Education First: <https://www.ef.com/cl/epi/>

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

ción en docencia en las aulas del profesorado, buscando también afianzar nuestra participación en el campo de la investigación educativa.

En este marco, surgió el proyecto de investigación sobre el que aquí se informa y para el cual se diseñó una prueba estandarizada de lecto comprensión, siguiendo el modelo de evaluación criterial o prueba referida a criterios. El interés del proyecto era obtener evidencia de lo que cada alumno era capaz de hacer al finalizar los estudios secundarios en relación a un dominio específico —la comprensión lectora en inglés—, a partir de una definición precisa del dominio evaluado y nivel de desempeño esperado (Ravela, 2006).

El enfoque de evaluación criterial ha sido validado en nuestro país por los operativos de evaluación argentinos ONE (Operativo Nacional de Evaluación) y Aprender, llevados a cabo por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece). De la misma manera, las evaluaciones a gran escala como las pruebas internacionales PISA (Programme for International Student Assessment) que implementa OCDE (Organization for Economic Co-operation and Development), las pruebas PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) por medio de la IEA (International Evaluation Association), y también Terce (Third Regional Comparative and Explanatory Study) de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) entre otras, utilizan el mismo modelo.

### *El proyecto de investigación*

El estudio es de carácter transversal descriptivo, dado que se intentó describir un fenómeno dentro de la población de estudio, es decir una variable determinada, en un momento específico en el tiempo, sin ninguna intervención por parte del investigador. Consistió en la aplicación de una evaluación censal a una matrícula total de 284 estudiantes de las quince escuelas secundarias municipales (Municipalidad de General Pueyrredon y Batán) que contaban con 6° año en 2016.

En la ciudad de Mar del Plata, el sistema educativo público comprende el provincial y el municipal, más el Colegio Nacional dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Teniendo en cuenta los recursos disponibles en el grupo de investigación, se eligió trabajar con el sistema educativo municipal que, al ser más pequeño que el provincial, dio la posibilidad de realizar la investigación sobre el universo completo de los alumnos del último año de la educación secundaria. Las escuelas municipales suelen

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

estar localizadas en barrios periféricos y sus comunidades suelen estar caracterizadas por ciertos grados de vulnerabilidad social, cultural y económica.

## Metodología

De los 226 estudiantes (79,60% del total de la matrícula) que asistieron a la prueba 14 estudiantes (6,20%) no la completaron. Para el análisis de los resultados, se resolvió agrupar a los estudiantes en tres niveles de desempeño según la cantidad de respuestas correctas obtenidas:

- *Muy bueno*: 60% o más de respuestas correctas. Los estudiantes ubicados en este nivel demuestran el dominio necesario de las capacidades evaluadas. No son avanzados ni destacados, sino estudiantes que han alcanzado los objetivos del ciclo. Al finalizar el ciclo, todos o la gran mayoría de los alumnos debería encontrarse en este nivel.
- *Suficiente*: entre 40% y 59% de respuestas correctas. Los estudiantes agrupados en este nivel demuestran un dominio incipiente o elemental de las capacidades esperadas para el término del ciclo. Esto quiere decir que han desarrollado dichas capacidades parcialmente, a pesar de haber concluido el ciclo.
- *Bajo*: menos del 40% de respuestas correctas. Los estudiantes en este nivel demuestran no haber alcanzado desarrollar las capacidades esperadas para el ciclo.

La descripción de niveles de desempeño que agrupen a los estudiantes según lo que pueden hacer está pensada como una forma de facilitar la presentación y el análisis de los resultados ya que muestra cómo se distribuye la población evaluada. En este caso, y considerando el objetivo de la evaluación y la posible homogeneidad de la población en términos de saberes y experiencias previas, contextos sociales, educativos y culturales y capacidades cognitivas relativas a la edad, se propuso trabajar con tres niveles. Cada nivel de desempeño se construye sobre la base del nivel previo, es decir que los niveles son inclusivos.

Inicialmente, se diseñaron y aplicaron cuatro pruebas piloto a una muestra de aproximadamente cien alumnos de sexto año de escuelas municipales y provinciales de gestión estatal y privada, que sirvieron como un ensayo experimental sobre el cual extraer conclusiones para avanzar en el desarrollo de la prueba definitiva. Entre la población elegida para la aplicación de las pruebas piloto se incluyeron alumnos del mismo

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

contexto que se pretendía evaluar y en el que se aplicarían las pruebas definitivas, así como de otros escenarios educativos, pero de la misma edad y año de estudio, con el fin de lograr obtener un panorama más amplio de lo que estudiantes que finalizan la escuela secundaria pueden hacer en materia de lectocomprensión en inglés, y poder así definir indicadores que cubrieran todo el espectro. Cada estudiante resolvió una de las pruebas que incluía tres textos, acompañados de aproximadamente seis preguntas cada uno. De esta forma se logró probar una cantidad importante de preguntas para cubrir todos los procesos cognitivos e indicadores propuestos. Las pruebas piloto se implementaron en los meses de octubre y noviembre del año anterior a la implementación de la prueba definitiva que se llevó a cabo en el mes de noviembre del año 2016. Con la información de las pruebas piloto se diseñaron las pruebas definitivas.

Además, los estudiantes completaron una encuesta en castellano al finalizar la prueba. La encuesta tuvo la intención de examinar el impacto en los alumnos de las experiencias lectoras previas de varios tipos textuales y las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras.

### *La comprensión lectora y el instrumento de la evaluación*

Los conceptos de lectura y de comprensión han variado a lo largo del tiempo, dependiendo del contexto histórico, social y político de las investigaciones y avances en el área de educación. Se han propuesto diferentes modelos para explicar cómo se llega a la comprensión de lo que se lee, tales como aquellos conocidos como ascendentes que refieren a procesos sensoriales y de aplicación de reglas de conversión grafo-fonema, y otros conocidos como modelos descendentes, que involucran procesos mentales superiores como razonamiento, memoria y experiencias y conocimientos previos. Desde una visión psicolingüística, Díaz Maggioli (2017) advierte que los resultados de múltiples investigaciones "confirman que la comprensión es el resultado de la interacción entre estos dos procesos" (p.159), dado que la constante interacción entre ambos es lo que proporciona al lector las estrategias que le permiten llegar a la comprensión.

Este estudio considera a la lectura como una habilidad comunicativa compleja, no lineal, en la cual se ponen en juego capacidades cognitivas de diferentes niveles según el propósito del lector y el contexto de lectura. Se entiende que varios procesos lectores ascendentes y descendentes se ejecutan paralelamente para lograr la comprensión de un texto escrito. Para comprender el constructo a evaluar, se consideró

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

la mirada de Goodman (1994) que argumenta que el texto no tiene significado en sí mismo, sino que se lo atribuye el lector durante la interacción. En esta línea encontramos, asimismo, la teoría transaccional de Rosenblatt (1988) que resalta la relación en que ambos, lector y escritor, son condicionados por el texto en un momento y contexto particular, por lo que el significado del texto reside en esa transacción. Además, se tuvo en cuenta el modelo de procesamiento de textos propuesto por Kintch y Van Dijk (1978) en el que el lector construye su propio modelo situacional de interpretación lectora. Grabe (2010) explica el modelo en términos sencillos del siguiente modo: la lectura fluida requiere dos tipos de procesamiento cognitivo. En el primero de los procesos, el lector debe reconocer palabras rápidamente, unir las en unidades sintácticas para comenzar a formar unidades de significado a nivel de la oración. En el siguiente nivel de procesamiento, más elevado y complejo, el lector une las proposiciones en un modelo del texto, fundamentalmente de significado literal de lo que está escrito como base para construir su interpretación del texto conforme a sus objetivos, actitudes y conocimientos previos. También, debe realizar inferencias, y determinar si está alcanzando su propósito en la lectura, para alcanzar una comprensión acabada.

Vargas y Molano (2017) apuntan que “Para lograr la comprensión hay que recordar que la lectura no es solo literal” (p. 140) y que, si bien la decodificación es un componente básico y central para lograr una buena lectura, esta no garantiza el desarrollo de otras habilidades para que el lector sea capaz de realizar inferencias y, si es posible, críticas. Estas apreciaciones son relevantes al tratarse en este caso de una prueba de comprensión lectora en lengua extranjera.

### ***La lectura en lengua extranjera***

En materia de lectura en lengua extranjera se entiende que se trata de un proceso en el que las operaciones ascendentes y las descendentes se armonizan para lograr el objetivo del lector. Según Domínguez, Núñez y López (2011) la lectura en lengua extranjera

[...] se realiza como un proceso consciente y autorregulado en el que el lector avanza en dos direcciones de procesamiento, de las partes al todo y del todo a las partes, sin un orden fijo o preestablecido, sino caracterizado por un constante intercambio de direcciones y por la ejecución de unas u otras operaciones tomando en consideración la naturaleza del texto, el propósito

de la lectura, las claves culturales de que dispone, así como la cooperación que logre establecer con otros lectores. (p. 16)

Admitiendo la complejidad de los procesos lectores, pero a los fines de la evaluación, la comprensión lectora se definió como “la capacidad cognitiva de reconstruir el significado de un texto escrito a través del proceso de la lectura. Este proceso es recursivo e incluye las tareas de extracción, interpretación, reflexión y evaluación de elementos locales y globales del texto” (Ministerio de Educación, 2013, p. 159). En el proceso el lector utiliza sus conocimientos previos, del mundo, del lenguaje, de pautas culturales, etc., con el fin de interactuar con el texto y reconstruir su sentido. “En realidad los lectores realizan contribuciones altamente significativas al texto escrito al incorporar su conocimiento previo del mundo, del tema del texto, así como de la lengua y cómo funciona.” (Díaz Maggioli, 2017 p.159).

La definición hace referencia a tres procesos o estrategias mentales que el lector pone en juego al momento de enfrentar un texto escrito e intentar entenderlo (Leones, 2006). Así, al igual que en las pruebas Aprender, ONE y PISA, los procesos evaluados en las pruebas construidas para el proyecto fueron:

- *Localizar y extraer información*, para lo que se requiere una comprensión relativamente inmediata o automática e implica que el lector se ubique en el espacio donde se encuentra la información, logre recuperarla y extraerla para resolver la tarea planteada, según los propósitos del lector.
- *Integrar e interpretar información*, es decir, llenar vacíos de significado. Integrar implica reconocer y entender la coherencia del texto, poder relacionar información de distintas secciones para darle sentido al discurso. Interpretar requiere extraer significado de aquello que no está dicho, es decir, realizar inferencias sobre lo que no se dice a partir de lo que se dice. En síntesis, reconstruir el significado local y global; identificar, comparar, contrastar e integrar información para construir significado.
- *Reflexionar sobre el texto y evaluarlo*, lo cual implica que durante la lectura el lector consulta su propia experiencia para hacer comparaciones, hipótesis o juicios sobre el contenido o la forma del texto, basados en estándares fuera de éste. En otras palabras, comprende la utilización de conocimientos, ideas o actitudes propias del lector que van más allá del texto, para lograr relacionar

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

la información proveniente de éste con los propios marcos mentales referenciales y experienciales.

Weir y Kalifa (2008) afirman que la validez cognitiva de una tarea de lectura es una medición de cuán cercanamente genera el procesamiento cognitivo comprendido en contextos que se encuentran más allá del texto mismo, es decir, en la realización de las tareas de lectura en la vida real.

### **Definición de los indicadores**

Una vez definido el constructo a evaluar, se determinaron los indicadores, que son los rasgos caracterizadores y cualitativos de la competencia que se desea evaluar; desagregan analíticamente el núcleo de la competencia que, a su vez, representa el conjunto mayor del cual los indicadores son referentes (Ferrer, 2007). Los indicadores hacen observable los procesos lectores, porque son los que dan evidencia de lo que los sujetos son capaces de hacer. Algunos ejemplos de indicadores utilizados fueron:

- Localizar información que se encuentra en una parte destacada del texto contenida en una sola frase (*extracción de información*).
- Localizar información que se encuentra entretrejida en el texto (*extracción de información*).
- Deducir una idea a partir de la integración de información explícita (la causa de un hecho, la motivación y la actitud de un personaje, el significado de una paráfrasis) (*integración e interpretación*).
- Reconocer el tema central del texto (*integración e interpretación*).
- Identificar la moraleja de un cuento (*reflexión y evaluación*).
- Reconocer y valorar la función de elementos paratextuales (*reflexión y evaluación*).

El modelo cumple también con los requisitos mencionados por Samuels y Eisemberg (en Sanz Moreno, 2005) para que un modelo de lectura resulte válido:

- Tener en cuenta un gran número de procesos cognitivos implicados en la lectura.

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

- Explicar los diferentes tipos de información que se dan en los procesos de lectura.
- Por último, dar cuenta y explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información que proporciona el texto. (p. 95)

### **Selección de los textos**

La selección de textos a utilizar en las pruebas se llevó a cabo teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios propuestos por el Consejo Federal de Educación, el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, y la opinión de referentes profesionales docentes del área y nivel. Se incluyeron tres textos de distintos géneros discursivos: una fábula, un folleto turístico y un artículo de opinión. Los dos primeros eran textos auténticos que no habían sido creados con fines pedagógicos, mientras que el último puede considerarse como semiauténtico, ya que poseía algunas características de un texto real, pero había sido concebido con fines educativos.

Cada uno de los textos pertenece a un contexto de uso diferente. El texto narrativo, es decir la fábula, se identifica como un texto de uso privado o recreativo que se utiliza para recrear mundos ficcionales. El folleto representa un contexto de uso público, dado que el lector usaría esta lectura para conocer las actividades políticas, sociales, culturales, económicas de la sociedad. Por último, el texto argumentativo pertenece a un contexto educacional porque tiene un propósito instructivo relacionado con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia. Estas tipologías y contextos están relacionados con las lecturas con las que los alumnos de sexto año de las escuelas secundarias deberían estar familiarizados.

Finalmente, se diseñaron los ítems o tareas que los alumnos deberían resolver. Estos ítems tuvieron la forma de preguntas en inglés de tres tipos diferentes: opción múltiple, subrayado y abiertas. En este último caso, la respuesta podía ser escrita tanto en castellano como en inglés.

### **Resultados y discusión**

Se presentan los resultados de manera resumida en tablas (ver Tablas 1, 2 y 3) para facilitar la comprensión general y poder, luego, resaltar aquellos datos que analizaremos

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

a continuación. Entendemos que, para un estudio como el presente, los porcentajes de aciertos son insuficientes para entender qué se puede hacer para mejorar la enseñanza en el aula y, en consecuencia, el rendimiento de los alumnos.

En primer término, se incluyen comentarios sobre posibles deficiencias de las pruebas y el modelo utilizado que podrían explicar algunos de los resultados. Luego, se presenta un conjunto de problemas clave que resultaron comunes entre los alumnos, acompañado de un análisis de posibles causas y sugerencias de soluciones. Entendemos que los resultados de las evaluaciones deben ser analizados desde una óptica cualitativa que permita discutir cuáles pueden ser las posibles causas de ellos.

Tabla 1: *Resultados totales por niveles de desempeño*

Nivel de desempeño por % de respuestas correctas	Cantidad de alumnos 226 total
a- muy bueno (60 % o más)	20= 8,84%
b- suficiente (40 a 59 %)	30= 13,27%
c- bajo (menos de 40%)	162= 71,68%
d- no resolvio	14= 6,19%

Tabla 2: *Resultados por proceso lector*

Proceso lector	Localizar y extraer	Integrar e interpretar	Reflexionar y evaluar
Número de preguntas total	10	12	9
Respuestas correctas	15,09%	23,57%	38,63%

Tabla 3: *Respuestas correctas por tipo de texto*

Narrativo	Argumentativo	Expositivo
37,74% de Respuestas correctas	24,25% de Respuestas correctas	24,25% de Respuestas correctas

Los resultados obtenidos muestran un bajo nivel de desempeño en comprensión lectora en inglés de la mayoría de los estudiantes de las escuelas incluidas. Posiblemente, un factor a tener en cuenta en relación con el rendimiento de los alumnos fue su falta de familiaridad con las evaluadoras y con el tipo de prueba que tuvieron que resolver.

Por un lado, en conversaciones informales mantenidas con las evaluadoras al finalizar la evaluación, muchos estudiantes comentaron que los tipos de textos eran parecidos a los que solían leer en sus clases y que los temas los habían trabajado con sus docentes en alguna oportunidad. En las encuestas que se respondieron en castellano, aproximadamente 70 % de los alumnos dijo haber leído, frecuentemente en clase, textos narrativos como cuentos o fábulas, 65 % textos expositivos, principalmente folletos, y 50 % textos argumentativos del tipo artículos de opinión. En general, los textos con los que dijeron estar familiarizados fueron biografías, cuentos, fábulas, páginas de Internet, artículos de diarios y folletos, en ese orden.

Sin embargo, después de terminar las pruebas, varios estudiantes explicaron que las preguntas les habían resultado difíciles de entender y responder, y que las pruebas eran muy extensas. De esto se desprende que es importante reflexionar sobre la aplicación de modelos de evaluación de aprendizajes en diferentes contextos. Si bien es cierto que el modelo aplicado en este estudio está validado por experiencias nacionales e internacionales, la evidencia recogida parece mostrar que, en este contexto, el modelo de evaluación adoptado resultó un impedimento para recoger información confiable, dadas las dificultades de los estudiantes para comprender las preguntas y responderlas, y, así, dar cuenta de su comprensión de los textos. Es posible suponer que los alumnos alcanzaron una competencia gramatical y semántica, pues descodifican el sistema escrito y construyen significados parciales; sin embargo, no manifiestan la competencia pragmática ni la crítica, ya que posiblemente no asumen el rol de usuario comunicativo del texto ni de crítico o analista del mismo; es decir que no desarrollan una literacidad de manera integral.

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

Además, debemos considerar el modelo de comprensión lectora adoptado en este estudio, ya que es otro de los factores centrales de nuestro trabajo. Si bien es cierto que este modelo fue validado por experiencias previas y, que está alineado con lo propuesto en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, es pertinente echar una mirada más detallada a los resultados.

En cuanto a la localización y extracción de información, los estudiantes mostraron dificultades para obtener información explícita mediante estrategias complejas de búsqueda. A pesar de ser una capacidad lectora sencilla, pues requiere de una lectura exclusivamente literal. Para los estudiantes evaluados, resultó difícil ubicar información explícita en el texto cuando:

- Se solicitaron datos fuera del cuerpo principal del texto.
- Se presentaron las preguntas formuladas con palabras diferentes a las del texto.
- Se solicitó buscar información literal en textos extensos o de características con las que quizás no estaban muy familiarizados.

Esto nos hace suponer que las actividades de lectura en las aulas están fuertemente orientadas a la obtención de información literal que, aunque necesarias, excluyen de este proceso la información literal periférica, es decir contenida fuera del cuerpo del texto, pero igualmente importante y funcional para la comprensión. Otro aspecto y causa de este problema puede ser si las preguntas de información literal son habitualmente formuladas usando las mismas palabras en la pregunta que las contenidas en la respuesta. Si, por lo contrario, la pregunta del docente se parafrasea, la búsqueda de información explícita se complejiza y enfrenta a los alumnos a una tarea cognitivamente más desafiante.

En materia de interpretación y obtención de datos, los estudiantes mostraron mayores dificultades en la lectura de textos de uso público. Es probable que las prácticas de lectura en la escuela incluyan, mayoritariamente, textos literarios y no literarios de uso, típicamente, escolar. Esto es, la selección de textos y las actividades de lectura suelen tener un propósito predominantemente instructivo, pero que no apuntan al desarrollo de las competencias sociales del lector. Esto podría limitar las posibilidades de desarrollar capacidades más amplias, como las que ofrecería la lectura frecuente y sistemática de diferentes portadores públicos, por ejemplo, artículos auténticos de

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

revistas, noticias de periódicos, avisos en lugares públicos, publicidades, entre otros, incluyendo un análisis formal y crítico de los portadores o soportes.

También, los estudiantes mostraron dificultades para realizar lecturas inferenciales directas, profundas o más interpretativas. La lectura literal no le da al estudiante las herramientas suficientes para establecer las diversas relaciones existentes al interior del texto, que le permitan deducir ideas implícitas y realizar una interpretación adecuada del texto hasta llegar a indagar por sentidos más complejos. Tampoco le permite al estudiante repensar el texto, darle una mirada crítica y opinar sobre él. Esto no significa que la lectura literal sea inútil, sino que es insuficiente, y que es necesario poner al alumno en situación de establecer relaciones entre datos o de resolver la ausencia de datos explícitos mediante la inferencia.

En este estudio, los datos muestran mejores resultados en relación con la capacidad de reflexionar y evaluar los textos, aunque el nivel de desempeño sigue resultando bajo. Los resultados de las pruebas nos ofrecen cierta evidencia del trabajo en aula en relación con los aspectos formales de los textos, que parece referirse, principalmente, a algunas marcas relativamente superficiales del formato y la estructura general, a modo de identificación, pero no de reflexión crítica según el contenido curricular contempla.

Quizás, esto evidencia la falta de un trabajo orientado al desarrollo de la capacidad crítica frente a los textos, lo cual implica tomar distancia del contenido y de los gustos personales, para reflexionar sobre la eficacia del autor para transmitir significados específicos. Sería relevante que se incluyeran tareas que promuevan, por ejemplo, la reflexión sobre las actitudes de los personajes y sus formas de demostrarlas, la posibilidad de un análisis personal de los hechos o de lo informado, la integración de información explícita e implícita para lograr una interpretación más profunda de lo expresado en el texto, entre otras.

En términos generales, podríamos presumir que el trabajo en las aulas favorece lecturas lineales y relativamente fragmentadas de los textos, en las que el estudiante tiende a dar una mirada superficial del texto pues sólo se fija en las primeras frases o en el título para reconocer la idea principal, o se concentra en datos muy particulares. Al leer palabra por palabra desde el inicio hasta el final, el alumno pierde de vista el texto como un entramado de ideas que se organizan de manera jerárquica; lo entiende, más bien, como un conjunto de palabras y frases aisladas agrupadas unas tras otras en torno a un título. Entonces, los problemas destacados anteriormente parecen encontrar su raíz en la ausencia de oportunidades de lectura que pongan a los

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

estudiantes en situación de deducir significados, a partir del contexto, de jerarquizar información y explicar la jerarquización de la información con sus propias palabras y de reflexionar acerca de los aspectos formales de un texto (estilo, tipo de lenguaje, recursos verbales y no verbales que utiliza el autor para transmitir significados).

En otro nivel de análisis, se podrían aventurar también respuestas en relación a variables de tipo afectivo que interactúan en situaciones de evaluación y que pueden haber impactado en el desempeño de los alumnos que participaron en este estudio. En el momento de administración de las pruebas se pudo observar un bajo nivel de autoestima en los alumnos en relación a sus capacidades en la lengua extranjera: “No voy a poder hacer nada”, “No entiendo nada”, “Yo no puedo”, fueron comentarios que se escucharon de manera recurrente en las distintas escuelas.

En este sentido, de las encuestas extrajimos también información con respecto a las percepciones de los alumnos en relación con su aprendizaje de inglés en la escuela: 79% del estudiantado dijo que aprendía poco inglés, 13% estuvo de acuerdo con que se enseñara ese idioma y 70 % opinó que debía enseñarse inglés, pero también otro idioma. Quizás, el papel protagónico del inglés en los planes de estudio debería ponerse en cuestión, ya que quizás refleja los intereses y perspectivas de los segmentos más poderosos de la sociedad actual, pero no los de ciudadanos de contextos menos favorecidos. La falta de contacto frecuente con el idioma extranjero, es decir de oportunidades de uso del idioma que den cuenta de la importancia de su estudio, puede ser una condición que desaliente a los estudiantes de contextos en condición de vulnerabilidad tanto económica como social.

## Conclusiones

El propósito de nuestro estudio fue entender qué capacidades —de las planteadas en los documentos curriculares vigentes al momento del desarrollo del proyecto— los alumnos lograban dominar con facilidad, y cuáles dominaban sólo parcial o ineficazmente, no evaluar a los alumnos para certificar sus saberes. En este trabajo nos interesó describir el proceso de diseño de las pruebas utilizadas para obtener la información deseada.

La tarea realizada resultó altamente beneficiosa para el grupo de investigación para profundizar la comprensión de lo que un examen de lectura requiere. Nos permitió reflexionar sobre cómo la comprensión lectora resulta una tarea cognitiva demandante, creativa, y atravesada por diferentes variables relativas al lector, así como al texto en

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

sí mismo. Desde una perspectiva metodológica, el estudio nos permitió reforzar las capacidades del grupo de trabajo en materia de evaluación de aprendizajes basada en criterios.

Los resultados obtenidos sirvieron para analizar hasta qué punto las prácticas de enseñanza del inglés, específicamente las relativas al desarrollo de la lectura, reflejan el enfoque y los objetivos planteados en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires y de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios propuestos desde el Ministerio de Educación a nivel nacional. Teniendo en cuenta los resultados cuantitativos de esta experiencia, podemos asumir que los documentos oficiales reciben escasa atención por parte de los docentes al momento de planificar la enseñanza, dado que el desempeño de los alumnos mostró que no habían logrado dominar los contenidos y objetivos especificados.

Desde nuestro lugar de formadoras de formadores, la experiencia recogida en este estudio nos propone mantenernos cerca de las aulas escolares para profundizar este conjunto de reflexiones sobre la educación y la evaluación educativa. Con este propósito, se redactó un informe para la Secretaría de Educación de la Municipalidad de General Pueyrredon, que detallaba los objetivos del estudio, el modelo teórico subyacente, y el proceso de diseño e implementación de las pruebas y los resultados. También se diseñó y dictó un curso de actualización para los docentes del sistema. El desafío planteado fue ofrecer información y guía para que las prácticas áulicas en relación a la lectocomprensión en inglés pudieran ser reconsideradas a la luz de la información recogida en el estudio.

Comprender lo que ocurre en las escuelas y las aulas de contextos diversos, y acompañar de cerca a los docentes para que su práctica se adecue a los diseños curriculares, debería ser una prioridad para aquellos que pretenden evaluar el rendimiento de los estudiantes y diseñar políticas educativas. Creemos que es a través de la investigación sobre contextos y prácticas locales como podremos avanzar en la transformación de propuestas de enseñanza superadoras que logren ser un aporte para el cambio de patrones de conductas en lo que hace a la producción de conocimiento.

Coincidimos con Kumaravivelu (2012) cuando sugiere que los programas de formación docente deberían educar profesionales capaces de:

- Producir conocimiento personal basado en sus propias experiencias.

Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>

- Desarrollar el sentido de agencia para sentirse intelectuales transformadores más que técnicos pasivos.
- Tomar decisiones orientadas por investigaciones locales más que globales para dar respuesta a cuestiones y necesidades particulares.
- Desarrollar confianza en sí mismos para enfrentar lo desconocido e inesperado.

Queda el campo abierto para seguir explorando éstas u otras variables y, así, acercarse a una mejor comprensión de los aspectos que intervienen en el desempeño escolar de los estudiantes, modificar las prácticas docentes en relación a esos aspectos y contribuir a una educación pública de calidad que brinde las mismas oportunidades a todos los alumnos por igual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díaz Maggioli, G. (2017). *La enseñanza de lenguas extranjeras: Apuntes, aportes y debates*. Santillana.

Dirección General de Cultura y Educación. (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Inglés. 6º año*. Subsecretaría de Educación.

Domínguez, A., Núñez, M. y López, L. (2011). La comprensión lectora en el contexto académico y su papel en el proceso de formación del profesional. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 26(3), 17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372627>

Ferrer, G. (2007). *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de currículum en América Latina*. PREAL.

Goodman, K. (1994). Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. En Ruddell, R. (Ed.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. (pp. 1093-1130). IRA.

Grabe, W. (2010). Reading in a Second Language. En Kaplan, R. (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (pp.88-99). Oxford University Press.

Kintch, W. y van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

- Regueira, A. L., Caieli, E. & Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 34-52. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.34>
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. En Alsagoff, L., Renandya, W., Hu, G. y McKay, S. (Eds.). *Teaching English as an international language: Principles and practices*. (pp 9-27). Routledge.
- Leones, M. (2006). *Recorrido político y técnico-pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL001414.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1997). *Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas, serie A 15*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL000478.pdf>.
- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Educación. (2012). Documento aprobado por Resolución CFE N° 181/12. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Primaria y Secundaria Lenguas Extranjeras*.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (2009) *PISA (Programme for International Student Assessment) 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OCDE.
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.
- Rosenblat, L. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En Ruddell (Ed.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. (pp. 1057-1092). IRA
- Roseti, L. y De Francesco, K. (2017). Inglés: La lengua extranjera por antonomasia. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 9(9), 54-66.
- Sanz Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*. 95-120. [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_09.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_09.pdf)
- Vargas, L. y Molano, V. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos. *Pensamiento y Acción*, (22), 130-144. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento\\_accion/article/view/7403](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/7403).
- Weir, C. & Khalifa, H. (2008). A cognitive processing approach towards defining reading. *Research notes*, (31). 2-10. <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/238207>

# ¿CUÁNDO ENSEÑAR LA GRAMÁTICA? PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

WHEN TO TEACH GRAMMAR? PERCEPTION OF TEACHING  
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS

Marina López Casoli\*

Rec.: 15-09-2021. Acept.: 15-11-2021. Publ.: 20-12-2021

DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>

## RESUMEN

Este trabajo estudia las percepciones de estudiantes universitarios argentinos sobre cuándo consideran que es mejor recibir instrucción en gramática en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE), si antes, durante o después de la práctica comunicativa. A fin de conocer la opinión de estudiantes futuros profesores de ILE respecto de cuándo aprender la gramática, se encuestó a un grupo de estudiantes de la carrera de Profesorado de Inglés de una universidad pública argentina. Este estudio toma como marco conceptual la distinción que realizan Spada y Lightbown (2008) entre la enseñanza de la gramática de manera aislada (EGA) y de manera integrada (EGI). Si bien ambas se llevan a cabo en contextos áulicos enfocados en una enseñanza y aprendizaje comunicativos, la EGA ocurre separadamente de la práctica comunicativa, mientras que la EGI está integrada a ella. Este estudio busca conocer las percepciones de los estudiantes y además evaluar si éstas son compatibles con las actuales tendencias teóricas que indican que es más efectiva la EGI que EGA. Los resultados mostraron que los estudiantes prefirieron recibir EGI que EGA, lo cual coincide con las perspectivas teóricas vigentes respecto de la importancia de integrar la gramática a la práctica comunicativa.

**Palabras clave:** gramática, inglés como lengua extranjera, instrucción aislada, instrucción integrada percepciones

\* <https://orcid.org/0000-0002-9360-6815> Universidad Nacional de Mar del Plata

## ABSTRACT

This investigation studies the perceptions of Argentine college students regarding when they think best to receive grammar instruction in the English as a foreign language (EFL) class, whether before, during, or after the communicative practice. For this study, a group of first-year students in the English Teacher Training Program at a public university in Argentina, completed a questionnaire on their opinion as to when to learn grammar. This investigation is based on Spada and Lightbown's (2008) distinction between isolated form-focused instruction (FFI) and integrated FFI. While both types of instruction occur in a communicative classroom context, isolated FFI takes place separated from the communicative practice whereas integrated FFI happens during the communicative practice. This study seeks to find out students' perceptions and to analyze if these are compatible with the current theoretical views that indicate that integrated FFI is more effective than isolated FFI. Results show that students prefer integrated FFI more than isolated FFI, which is in line with the theoretical views that highlight the relevance of integrating grammar instruction into the communicative practice.

**Key words:** grammar, English as a foreign language, isolated instruction, integrated instruction, perceptions

## INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

La gramática ha pasado por diferentes estadios en cuanto a su rol en la clase de primeras lenguas (L1) y segundas lenguas (L2). En la primera década del siglo xx, la gramática tuvo un rol protagónico, por encima de otros aspectos pragmáticos y discursivos de la lengua. En los años 50 y 60, el enfoque para la enseñanza de lenguas más ampliamente adoptado fue el audiolingüe. Este se basaba en la teoría conductista que proponía la enseñanza de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) a través de la repetición de estructuras gramaticales aisladas y descontextualizadas, de un proceso de ensayo-error y de un sistema de recompensas y penalizaciones. Por medio de este enfoque, una elocución correcta recibía una recompensa, la cual —según sus postulados— resultaría en aprendizaje, mientras que una elocución incorrecta recibía una penalización que anularía el aprendizaje de la estructura incorrecta.

Más adelante, a mediados de los 70, el rol de la gramática llegó casi a desaparecer de la clase de L1 y L2 con el advenimiento del enfoque comunicativo (*en inglés, Communicative Language Teaching*). Este puso en jaque el rol prioritario que, hasta el momento, había tenido la gramática y priorizó la función comunicativa y contextualizada del lenguaje, haciendo a un lado las estructuras gramaticales.

López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>

En la actualidad, la gramática dejó de tener protagonismo absoluto pero ha resurgido su relevancia a la vez que ha cambiado el modo de comprender su rol. Si bien hoy la gramática es de gran importancia en el estudio de la lengua, se la considera igual de importante que otros aspectos discursivos y pragmáticos que hacen a la lengua y a la comunicación (López Olea, 2020). Diferentes teorías lingüísticas existentes ofrecen otra forma de entender y, por consiguiente, de enseñar la gramática. La lingüística sistémico funcional y la lingüística cognitiva no entienden a la gramática como un sistema de estructuras correctas o incorrectas o una lista de reglas que sirven simplemente como un medio para lograr un fin. Más bien, la describen como un sistema de estructuras con valor semántico dependientes del contexto. Al igual que el léxico, los elementos gramaticales tienen significado propio (Langacker, 2008) y estos, a su vez, constituyen un recurso que genera significado (Halliday & Matthiessen, 2014).

La enseñanza de la gramática en la clase de L1 y L2 ha dado lugar a numerosas investigaciones que buscaron profundizar sobre cómo encarar la enseñanza de la gramática. Muchas de estas investigaciones se han enfocado particularmente en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) y como segunda lengua (ISL).

Algunos investigadores han estudiado si la gramática debe o no ser enseñada explícitamente en la clase de ILE o ISL. Braddock, Lloyd-Jones y Schoer citados en Mayhill (2018) sostienen que la enseñanza explícita de la gramática tiene un efecto perjudicial para mejorar la escritura. Krashen (1981), por su parte, distingue entre adquisición y aprendizaje. La adquisición ocurre de forma natural a través de una interacción significativa en la L2, mientras que el "aprendizaje" ocurre de forma consciente a través de la instrucción explícita, corrección de errores y la presentación de reglas. Con base en esta diferenciación, Krashen (1992) también descarta la enseñanza explícita de la gramática y opina que no es conducente a la adquisición de la lengua sino que sólo tiene un efecto "periférico" en el aprendizaje, el cual es de corta duración.

Por su parte, Macaro y Masterman (2006) sostienen que si bien la enseñanza explícita de la gramática tiene un impacto positivo en la realización de tareas que se enfocan en la gramática, su efecto es más limitado en actividades de producción como la escritura libre. Ling (2015) también observa que la enseñanza explícita ayuda a los estudiantes a construir oraciones gramaticalmente correctas, pero no a comunicarse efectivamente en inglés. Por otro lado, Norris y Ortega (2000) señalan que la focalización únicamente en el significado no es suficiente, y, por lo tanto, sugieren focalizarse en la enseñanza explícita de la gramática para lograr un aprendizaje más efectivo de la lengua.

Otra arista de marcado interés dentro de la enseñanza de la gramática involucra la retroalimentación docente respecto de los errores gramaticales y la polémica acerca de si estos deben o no ser corregidos. Un interesante debate en torno a este tema fue el suscitado entre John Truscott y Dana Ferris. Truscott (1996) sostiene que el corregir errores gramaticales para desarrollar la escritura en ISL no sólo es inconducente al aprendizaje sino que además puede ser perjudicial para el proceso de adquisición de la lengua. En respuesta a Truscott, Ferris (1999) recomienda corregir los errores de gramática como una parte muy importante del aprendizaje, entre otras razones porque contribuye al desarrollo de estrategias de autoaprendizaje que permitirían a los estudiantes editar sus propias producciones escritas.

Sin embargo, gran parte de la literatura acerca de la enseñanza de la gramática no se centra en la dicotomía “gramática o no gramática” (Weaver, McNally y Moerman 2001, p. 17), sino más bien en cómo y cuándo enseñarla. Los resultados de numerosos estudios que abordan esta temática apuntan a cómo enseñar la gramática desde el punto de vista de su contextualización. Sostienen que la enseñanza de estructuras gramaticales aisladas y carentes de significado es inefectiva para la adquisición de una L2. Sugieren enseñarla de forma contextualizada, teniendo como objetivo primordial el significado (Celce Murcia, 1991; Long, 1998; Weaver et al., 2001; Savignon, 2002; Burns 2011).

Otra variable importante a tener en cuenta es el momento en que es conveniente enseñar la gramática. En algunos casos, los resultados indican que la niñez o los estadios tempranos de la vida son los más indicados para aprender la gramática (Ellis, 2005). Por su parte, Truscott (1996) resalta la importancia de enseñar la gramática en etapas más avanzadas del aprendizaje puesto que los aprendices están más preparados para aprenderla luego de haber adquirido determinadas estructuras o secuencias léxicas de forma natural. En línea con esta idea, Ellis (2006) explica que los aprendices dependen de un sistema de secuencias léxicas basado en la memoria, lo cual les permite construir elocuciones accediendo a secuencias lingüísticas ya predeterminadas o simplemente concatenando secuencias de ítems léxicos.

Una mirada diferente sobre cuándo enseñar la gramática refiere a en qué momento hacerlo a lo largo de una lección o secuencia didáctica durante una clase. Las investigaciones que han abordado la temática desde esta perspectiva parten de la base de que debe ser enseñada en un contexto comunicativo y significativo para los estudiantes. A partir de esta premisa, Long (1998) observó la importancia de enseñar las formas o estructuras gramaticales contextualizándolas en tareas significativas a través

López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>

del enfoque de aprendizaje por tareas, mientras que Weaver et al. (2001) consideran que debe enseñarse en el contexto de la habilidad de la escritura.

Spada y Lightbown (2008) distinguen entre las actividades aisladas y las integradas a la práctica comunicativa. Si bien ambas ocurren en un contexto pedagógico comunicativo, las actividades aisladas se llevan a cabo separadamente de la práctica comunicativa, sea antes o después. Las actividades integradas ocurren dentro del contexto de las actividades comunicativas. Su estudio concluyó que ambos tipos de actividades pueden ser beneficiosas para la adquisición de una L2. Observaron que la enseñanza de la gramática de manera integrada (EGI) puede contribuir a la automatización de aspectos lingüísticos que han emergido en la lengua del estudiante pero que no son utilizados confiablemente cuando existen exigencias de atención que compiten entre sí. Por otro lado, la enseñanza de la gramática de manera aislada (EGA) sería más apropiada para "la adquisición de aquellos aspectos lingüísticos que son difíciles de percibir en el flujo normal del discurso oral comunicativo, aquellos que tienen una similitud confusa con la L1, y aquellos que no son factibles de generar un quiebre en la comunicación" (2008, p. 200).

El estudio de Spada y Lightbown derivó en otras investigaciones que buscaron conocer las perspectivas tanto de docentes como de estudiantes acerca del momento en el cual la gramática debe ser abordada en la clase, considerando, además, si debe estar aislada o integrada a la práctica comunicativa (Barnard & Scampton, 2008; Burns, 2011; Başöz, 2014; Valeo & Spada, 2015). Valeo y Spada (2015) desarrollaron dos encuestas, una para docentes y otra para estudiantes universitarios, con el fin de comparar las perspectivas de ambos sobre EGA y EGI. Los resultados obtenidos indican una marcada preferencia de ambos grupos por una enseñanza integrada a las actividades comunicativas tanto en el contexto de ILE como de ISL, aunque alternando entre la focalización en las estructuras y en el significado. Songhori (2012) replicó el estudio de Valeo y Spada (2015) con estudiantes y docentes universitarios de ILE en Irán y Elgün-Gündüz, Akcan y Bayyurt (2012) encuestaron a un grupo de estudiantes de nivel escolar primario en Turquía. Ambas investigaciones también concluyeron que tanto docentes como estudiantes prefieren una enseñanza integrada a las actividades comunicativas.

## OBJETIVOS

El presente estudio toma como punto de partida aquel llevado a cabo por Valeo y Spada (2015). Si bien estudios previos han abordado las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de la gramática en el contexto universitario, la literatura especializada

López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>

ofrece escasa información acerca de las percepciones de estudiantes de profesorado de ILE específicamente. Un trabajo que indaga sobre las percepciones de estudiantes turcos de profesorado de inglés específicamente es el de Başöz (2014), pero en este caso, el autor explora sus percepciones respecto de la instrucción explícita e implícita de la gramática.

La literatura específica es aún más escasa en el contexto latinoamericano. De hecho, la amplia literatura consultada no registra estudios llevados a cabo en Latinoamérica en cuanto a las percepciones estudiantiles sobre cuándo es más efectivo enseñar la gramática durante la secuencia de una clase comunicativa. Es aquí, entonces, donde se encuentra el nicho investigativo del presente trabajo, el cual busca ampliar la bibliografía existente sobre una temática escasamente estudiada en Latinoamérica, tanto en cuanto a las percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como al momento que consideran más propicio para aprender y enseñar la gramática en una secuencia de clase. Para ello este trabajo indaga sobre las percepciones de estudiantes argentinos universitarios de profesorado de ILE sobre cuándo consideran que es más conveniente recibir instrucción en gramática en el transcurso de una clase.

La relevancia del presente estudio se centra, además, en que muchas de las decisiones pedagógicas y metodológicas de los docentes respecto de cómo y cuándo enseñar la gramática de ILE se basan en sus propias ideas previas sobre aquello que consideran más adecuado o efectivo para el aprendizaje de una L2. Sin embargo, estas decisiones muy frecuentemente no tienen en cuenta las percepciones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

El conocer las percepciones de los estudiantes tiene un doble propósito. Por un lado, arroja luz para los docentes sobre cómo nuestros estudiantes encaran el proceso de aprendizaje de la gramática y en qué momento de la clase estiman que es más efectivo hacerlo. Como sostiene Park (2010), las discrepancias en las expectativas de estudiantes y docentes pueden tener un efecto negativo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la clase y, potencialmente, llevarlos a discontinuar el estudio de la L2. Por ello, conocer sus opiniones y preferencias ayuda a reducir la brecha y maximizar los efectos de la enseñanza. A partir de ello, los docentes pueden realizar ajustes a su enseñanza según las preferencias de sus estudiantes, y/o informarlos respecto de cuáles son los criterios teóricos que llevan a los docentes a tomar determinadas decisiones para enseñar la gramática

Por otro lado, el estudio de las percepciones sobre cuándo aprender y enseñar la

López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>

gramática es enriquecedor no sólo para los docentes sino también para los propios estudiantes. En el caso particular de estudiantes de profesorado de inglés, es importante recordar que ellos mismos serán docentes, por lo tanto, hacerlos reflexionar sobre su propio aprendizaje a través de encuestas exploratorias de opinión puede enriquecer tanto su experiencia como estudiantes como su propia práctica docente a futuro.

El presente estudio se llevó a cabo en el marco de una asignatura del Profesorado de Inglés de una universidad pública argentina (idioma inglés: nivel avanzado). En esta asignatura los estudiantes reciben instrucción explícita en gramática separadamente de las habilidades lingüísticas y la práctica comunicativa. Surge, entonces, el interrogante sobre si los estudiantes consideran que es útil aprender la gramática de este modo. Se partió de las siguientes preguntas investigativas:

- 1- ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes universitarios de profesorado de ILE respecto de cuándo recibir instrucción en gramática: durante la práctica comunicativa (enseñanza integrada de la gramática) o bien antes o después de ella (enseñanza aislada de la gramática)?
- 2- ¿En qué medida estas percepciones estudiantiles están alineadas con la literatura existente sobre cuándo enseñar la gramática en ILE en el transcurso de una lección?

## DISEÑO METODOLÓGICO

### *Contexto y participantes*

Este estudio se llevó a cabo con un grupo de 26 estudiantes de 1er año de la carrera de Profesorado de Inglés de una universidad pública argentina<sup>1</sup>. Todos los estudiantes eran hispanoparlantes y la mayoría de ellos (96%) tenía entre 19 y 47 años (M = 22,4). 89% de los participantes fueron mujeres. En el contexto argentino, el inglés se estudia como una lengua extranjera. Del total de participantes, 30% manifestó tener conocimientos básicos de inglés adquiridos previo al ingreso a la carrera, equivalente a un nivel A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), mientras que el 70% restante expresó haber estudiado inglés en institutos de idioma antes de

<sup>1</sup> En el marco de los requerimientos del comité de ética de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los alumnos firmaron un consentimiento para formar parte de la investigación.

López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>

ingresar a la carrera. Sólo 3 de los encuestados manifestaron haber rendido un examen internacional de inglés del tipo *First Certificate of English* o *TOEFL*.

El contexto experimental donde se desarrolló esta investigación fue la asignatura Idioma Inglés: Nivel Avanzado (INA). INA se dicta a ingresantes de la carrera y tiene como objetivo nivelar a los estudiantes para que puedan acceder con un nivel de competencia lingüística en inglés alto/avanzado a las asignaturas más específicas de la carrera dictadas en inglés para las que se necesita acreditar como parámetro el nivel B2 del MCER. La asignatura consta de 8 horas semanales y está a cargo de un equipo de 5 docentes. Mientras cuatro de estos docentes enseña una macro habilidad diferente (lectura, escritura, habla y escucha), el quinto se encarga de la enseñanza de la gramática exclusivamente. Del total de las 8 horas de clase, 2 son destinadas al bloque de gramática. Los docentes encargados de desarrollar y practicar las macro habilidades no abordan la gramática de forma explícita en sus clases.

En las dos horas de clase en las que se enseña gramática, la docente cubre los aspectos gramaticales convencionales de un curso de ILE de nivel B2 (por ejemplo, los tiempos verbales, la voz pasiva y activa, el estilo indirecto, los condicionales, etc.). Para enseñar estos temas, la docente adopta un enfoque deductivo, a través del cual realiza una explicación teórica y ejemplificación sobre las estructuras gramaticales para luego recurrir a actividades controladas (ej. ejercicios transformaciones, llenado de espacios, corrección de errores, etc.) y más libres de producción (ej. escritura de textos breves) en los que se ven reflejadas las estructuras presentadas.

La docente encargada de la enseñanza de la gramática lleva a cabo una instrucción preponderantemente aislada (EGA) en los términos de Spada y Lightbown (2008). El objetivo de recurrir a EGA en este contexto es, según la creencia de esta docente, brindar a sus estudiantes un fuerte basamento teórico, terminológico y práctico de la gramática del inglés necesario no sólo para cursar y aprobar las asignaturas en inglés subsiguientes en el plan de estudios de la carrera, sino además porque como futuros profesores del idioma, necesitarán contar con una sólida formación en gramática, como así también en aspectos de la lengua.

## **Procedimiento**

Los estudiantes completaron dos cuestionarios en línea de forma anónima. En uno de ellos se les solicitó información acerca de sus antecedentes académicos y datos personales. El otro (ver Apéndice) contenía 24 enunciados en los que se indagó acerca de sus opiniones y percepciones respecto la enseñanza de la gramática. Doce de estos enunciados reflejaban el enfoque aislado (EGA) y el resto el integrado (EGI) de la enseñanza de la gramática, según lo plantean Spada y Lightbown (2008). Las respuestas se expresaron a través de una escala de Likert de 5 puntos, siendo 1 equivalente a "Totalmente en desacuerdo" y 5 a "Totalmente de acuerdo". Al final del cuestionario, se incluyó una pregunta de tipo abierta que invitaba a los encuestados a agregar comentarios acerca de cuándo se debería enseñar la gramática.

El cuestionario utilizado en el presente estudio fue adaptado de Valeo y Spada (2015). Estas investigadoras sometieron su cuestionario a diferentes análisis psicométricos para determinar la validez y confiabilidad de sus enunciados. Para facilitar la comprensión del cuestionario y evitar malos entendidos producto de la interferencia de la L2, y para que los estudiantes pudieran expresarse más cómodamente en su propio idioma en la pregunta abierta, se tradujo al español el cuestionario en su totalidad.

Una vez obtenidas las respuestas de los participantes, se procedió a realizar un análisis cuantitativo descriptivo de los resultados. Se dividieron los 24 enunciados en dos grupos según el tipo de enseñanza de la gramática a la cual apuntaban: grupo EGI (los enunciados que se enfocaban en la enseñanza de la gramática de forma integrada) y grupo EGA (los enunciados que se enfocaban en la enseñanza de la gramática de forma aislada).

## **Resultados y discusión**

Los resultados se analizaron a través de un análisis estadístico cuantitativo descriptivo por separado de los enunciados sobre EGI y sobre EGA. Se llevó a cabo una medición de frecuencias relativas en ambos casos (ver Gráficos 1 y 2). Las Tablas 1 y 2 muestran los enunciados propiamente dichos y los porcentajes de cada valoración expresada por los encuestados (1 a 5 en la escala de Likert).

Gráfico 1: Frecuencias relativas – Enseñanza de la gramática de forma integrada (EGI).

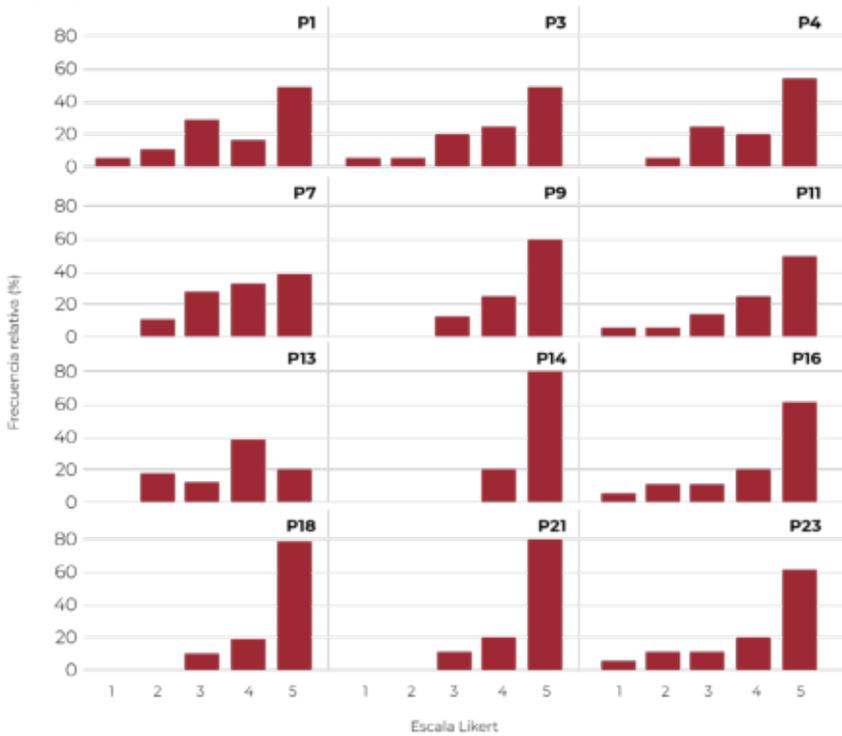
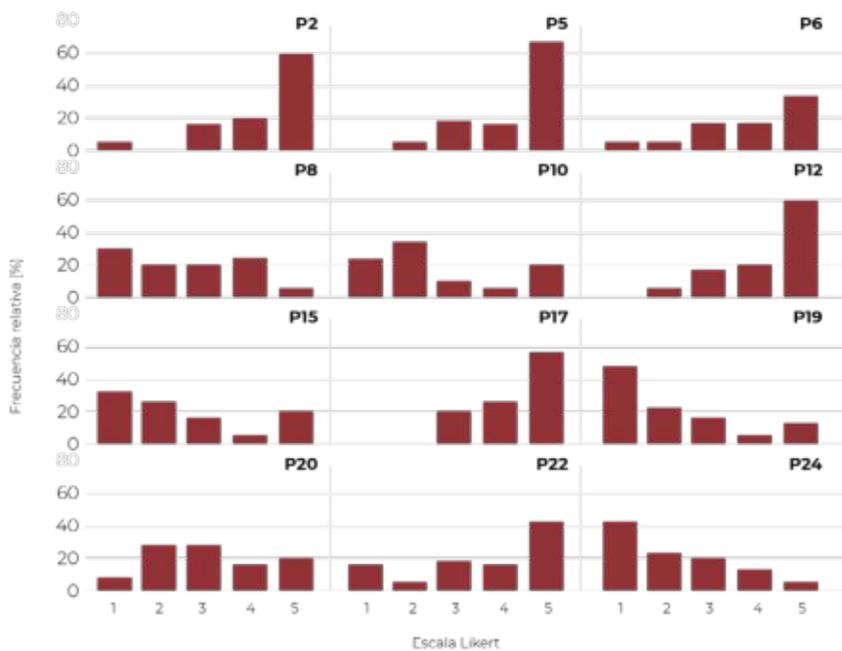


Gráfico 2: Frecuencias relativas – Enseñanza de la gramática de forma aislada (EGA).



López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>

La primera pregunta de este estudio buscaba explorar si los estudiantes de ILE prefieren EGI o EGA. Al analizar las opiniones sobre los enunciados de ambos grupos se observa una clara preferencia por la integración de la gramática a las actividades comunicativas y al proceso de adquisición de las diferentes habilidades lingüísticas (EGI). Este resultado se condice con los estudios de Valeo y Spada (2015), Songhori (2012) y Elgün-Gündüz et al. (2012).

Los enunciados del grupo EGI (Tabla 1) obtuvieron respuestas con mayores valoraciones, entre 4 y 5. Es decir que los encuestados se manifestaron más favorablemente hacia la integración de la gramática a las actividades comunicativas y durante el proceso de adquisición de las diferentes habilidades lingüísticas. Uno de ellos expresó que la integración de la gramática a las actividades comunicativas "hace que la gramática sea más llevadera o 'fácil' de entender/aprender". Sólo en el enunciado #13 del grupo EGI ("Puedo aprender la gramática mientras leo un texto o escucho un audio") se evidenció mayor variabilidad en la opinión de los encuestados, resultando en porcentajes prácticamente iguales entre las valoraciones más bajas 1 y 2 (30,7% en total), la media 3 (38,5% ) y las más altas 4 y 5 (30,7% en total). Sin embargo, en el enunciado #8 del grupo EGA ("Me resulta difícil aprender la gramática a través de la lectura (reading) o la escucha (listening)"), 50% de los estudiantes opinó que estaba en desacuerdo (valoraciones 1 y 2), es decir, que no le resulta difícil aprender la gramática a través de estas habilidades lingüísticas. Se podría comprender esto como una contradicción. La diferencia de sintaxis en estos dos enunciados pudo haber generado confusión o ambigüedad en la interpretación de ambos. Mientras el #8 expresa la idea a través de un adjetivo calificativo ("me resulta difícil aprender"), el #13 hace uso de un verbo de acción ("puedo aprender"). Se estima que esta diferencia de redacción en los enunciados pudo haber influido, en cierto modo, en las opiniones y percepciones de los estudiantes.

En la pregunta abierta algunos estudiantes resaltaron, específicamente, la habilidad lingüística del habla para poder aprender mejor la gramática. Uno de ellos dijo que "estudiar la gramática con speaking es de mucha ayuda", mientras que otro expresó que "es más útil aprender [la gramática] y luego utilizarla en actividades que incluyan hablar".

Tabla 1: EGI - Enseñanza de la gramática de forma integrada

EGI (Enseñanza de la gramática de forma integrada)						
#	Pregunta	Escala de Likert				
		1	2	3	4	5
1	La gramática se debería enseñar durante las actividades comunicativas	3,8	7,7	23,1	15,4	50
3	Me gusta aprender la gramática a través de la comunicación	5,8	5,8	19,2	73,1	50
4	Puedo aprender la gramática durante las actividades de lecto comprensión (reading) u orales (speaking)	0	3,8	23,1	19,2	53,8
7	Mi gramática mejora cuando realizo actividades comunicativas	0	7,7	23,1	30,8	38,5
9	Me gustan las actividades que se focalizan en la gramática y la comunicación simultáneamente	0	0	15,4	31,8	53,8
11	Me ayuda cuando el docente enseña gramática mientras leemos un texto	3,8	3,8	15,4	26,9	50
13	Puedo aprender la gramática mientras leo un texto o escucho un audio	19,2	11,5	38,5	11,5	19,2
14	Me gusta que el docente corrija mis errores mientras estoy realizando actividades comunicativas	0	0	0	19,2	80,0
16	Me gusta la enseñanza de la gramática durante las actividades comunicativas	3,8	7,7	7,7	19,2	61,5
18	Me gusta aprender la gramática mientras trabajo sobre diferentes habilidades (escritura, lectura, habla, escucha) y actividades	0	0	3,8	19,2	76,9
21	Me gustan las actividades comunicativas que incluyen enseñanza de la gramática	0	0	11,5	19,2	69,2
23	Me gusta aprender la gramática durante las actividades de habla (speaking), escritura (writing), lectura (reading) o escucha (listening)	3,88	7,7	7,7	19,2	61,5

Tabla 2: EGI - Enseñanza de la gramática de forma aislada

EGI (Enseñanza de la gramática de forma aislada)						
#	Pregunta	Escala de Likert				
		1	2	3	4	5
2	Me gusta estudiar la gramática antes de ponerla en uso	3,8	0	15,4	19,2	61,5
5	Me gustan las lecciones de clase que se focalizan solamente en la enseñanza de la gramática	0	7,7	15,4	11,5	65,4
6	Me gusta la enseñanza de la gramática antes, no durante, las actividades comunicativas	15,4	15,4	19,2	19,2	30,8
8	Me resulta difícil aprender la gramática a través de la lectura (reading) o la escucha (listening)	30,8	19,2	19,2	23,1	7,7
10	Mi inglés mejorará si estudio la gramática separadamente de las actividades comunicativas	26,9	34,6	11,5	7,7	19,2
12	Me gusta aprender las reglas gramaticales primero y luego hacer actividades comunicativas	0	3,8	15,4	19,2	61,5

15	Me gusta aprender la gramática separadamente de las actividades comunicativas	30,8	26,9	15,4	7,7	19,2
17	La mejor manera de usar el inglés de forma precisa es realizando ejercicios de gramática.	0	0	19,2	26,9	53,8
19	La gramática se debería enseñar separadamente de las actividades comunicativas	46,2	23,2	15,4	3,8	11,5
20	Antes de leer un texto, me gusta estudiar la gramática utilizada en él	11,5	26,9	26,9	15,4	19,2
22	Me ayuda estudiar la gramática separadamente de las actividades comunicativas	15,4	7,7	19,2	15,4	42,5
24	Me gusta la enseñanza de la gramática después, no durante, las actividades comunicativas	42,5	23,2	19,2	11,5	5,8

El enunciado #14 (“Me gusta que el docente corrija mis errores mientras estoy realizando actividades comunicativas”) es el caso más llamativo ya que es en el único de los 24 enunciados (grupos: EGI y EGA) en que el 100% de los encuestados estuvo de acuerdo en un alto grado (valoraciones entre 4 y 5). Esta preferencia de los estudiantes se contrapone con los argumentos presentados en la literatura en la que se sugiere que algunos docentes prefieren evitar corregirlos durante este tipo de actividades ya sea para no interferir en el proceso comunicativo y/o para no exponer a los estudiantes frente a sus pares (Gumbaridze, 2013).

Al analizar las opiniones sobre los 12 enunciados del grupo EGA (Tabla 2), se observa interés en EGA por parte de los encuestados. De hecho, en la pregunta abierta #25, un participante expresó: “Personalmente, la gramática me cuesta, por lo tanto me gustaría y creo que me serviría aún más que la gramática se explicase antes de las actividades y [...] no a través de las actividades comunicativas”. En otro caso, el encuestado manifestó que cree “que es importante aprender la gramática en conjunto con actividades de habla, escucha, escritura y lectura, pero a la vez es importante tener momentos que se enfoquen solamente en actividades de gramática”. Sin embargo, y contrario a lo manifestado sobre los enunciados del grupo EGI, este interés se manifestó en sólo 6 de los enunciados con una mayoría de las valoraciones entre 4 y 5.

Los enunciados #2, #5 y #12 reflejan el contexto específico en el que los estudiantes encuestados estudian la gramática en la asignatura INA del Profesorado de Inglés. Por un lado, los estudiantes reciben 2 horas reloj de gramática independientemente de las 6 horas restantes en las que se desarrollan las habilidades lingüísticas (pregunta #5). Por otro lado, dentro de estas dos horas, la enseñanza de la gramática ocurre antes de la práctica comunicativa en la cual los estudiantes la ponen en uso (preguntas #2 y #12). En las tres preguntas, los estudiantes manifestaron en su gran mayoría una valoración entre 4 y 5. En el enunciado #5, el 76,9% de los encuestados valoró entre 4 y 5 que les gustan las clases en las que se focaliza sólo en la gramática, mientras que

López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>

sólo un 3,8% estuvo totalmente en desacuerdo y el 15,4% valoró el enunciado con un 3. En las preguntas #2 y #12, el mismo porcentaje de estudiantes (80,7%) eligió iguales valoraciones en cuanto a que prefieren estudiar la gramática antes de ponerla en uso a través de alguna actividad.

Sin embargo, estos porcentajes marcadamente altos en las valoraciones 4 y 5 no son tales cuando responden acerca de sus preferencias con respecto a si les gusta la enseñanza de la gramática antes de la práctica comunicativa (enunciado #6). Si bien un 50% valoró el enunciado 6 entre 4 y 5 de acuerdo, un 30,8% valoró esta pregunta entre un 1 y 2 en desacuerdo. El enunciado #2 expresa una percepción de preferencia con respecto a cuándo el estudiante prefiere estudiar la gramática, mientras que el #6 refiere a cuándo prefiere que se le enseñe. La diferencia en las valoraciones se puede deber a cómo los encuestados interpretaron los enunciados. Ambos refieren a dos procesos distintos: el proceso de estudiar y el de enseñar. En el primero, el agente responsable del aprendizaje es el estudiante mismo, mientras que el proceso de enseñar pone responsabilidad sobre el docente. En tal sentido, los encuestados pudieron haber opinado diferentemente según la interpretación de ambos procesos: el aprendizaje depende ya sea de cuándo ellos deciden estudiar la gramática o bien de cuándo el docente interviene para enseñarla.

El enunciado #10 del grupo EGA también indica una preferencia por EGI. El 61,5% de los encuestados no está de acuerdo o está muy poco de acuerdo con la idea de que su inglés mejorará si estudia la gramática separadamente de las actividades comunicativas. En este caso el enunciado no hace referencia únicamente al estudio de la gramática sino hacia la adquisición del idioma en general. Si bien los encuestados manifiestan que les gusta estudiar la gramática de forma aislada antes de ponerla en uso, esto no parecería implicar para ellos que su dominio de la L2 mejore en su totalidad de esta manera. Esta visión sobre la importancia de aprender una L2 a través de la comunicación y no de forma aislada está alineada con el enfoque comunicativo propuesto por Krashen (1992).

Con respecto al enunciado #17 ("La mejor manera de usar el inglés de forma precisa es realizando ejercicios de gramática"), los encuestados opinaron en un 80,7% que estaban muy de acuerdo o del todo de acuerdo. Schulz (1996) sostiene que esta percepción es muy común entre los estudiantes en general, quienes suelen adherir al "mito sobre la utilidad del estudio de la gramática" como aspecto fundamental para adquirir una lengua, tal vez influidos por currículos centralizados en el estudio de la gramática y/por formas de evaluación en las que la gramática es el aspecto lingüístico preponderante a evaluar. El hecho de que la distribución horaria de la asignatura INA

destine dos horas semanales para la enseñanza de la gramática exclusivamente pudo ayudar a promover esta creencia entre los encuestados, a pesar de que ni el programa de INA ni las evaluaciones parciales y finales están focalizados en la gramática.

En cuanto a si la gramática debería ser enseñada separadamente de las actividades comunicativas (enunciado #19), el 69,4% consideró no estar de acuerdo en absoluto o estar muy poco de acuerdo. Este enunciado se distingue del #2 en que este último hace referencia a una valoración de preferencia, pero esta percepción no coincide con lo que la mayoría de los encuestados considera que debería hacerse desde la práctica docente. Sin embargo, el 57,7% de los encuestados admite estar del todo de acuerdo o muy de acuerdo en que le es de ayuda estudiar la gramática aisladamente (enunciado #22). De hecho, uno de los participantes expresó: “tiendo a confundirme y cometer errores si intento poner en práctica algo que no he estudiado en profundidad anteriormente”. Estas aparentes contradicciones podrían sugerir una distinción que los estudiantes hacen entre “estudiar”, actividad que depende del estudiante, y “enseñar”, actividad que depende del docente. Esta posible diferencia de interpretación pudo haber incidido en las percepciones opuestas en los enunciados.

De los resultados del enunciado #24 (“Me gusta la enseñanza de la gramática después, no durante, las actividades comunicativas”) también se desprende que, si bien hay cierta variabilidad de opinión respecto de si es preferible aprender la gramática separadamente de las actividades comunicativas, en todo caso los encuestados prefieren no hacerlo después de ellas. Se observó una clara preferencia por estudiar la gramática o bien antes o bien durante las actividades comunicativas, pero no luego de ellas.

### *Conclusiones e implicancias pedagógicas*

Los resultados permitieron dar respuesta a las dos preguntas investigativas planteadas en este estudio. La primera buscaba conocer las percepciones de estudiantes universitarios de profesorado de ILE respecto de cuándo recibir instrucción en gramática. Se concluyó que los estudiantes encuestados prefieren EGI por sobre EGA. Si bien admiten que les gusta el estudio y la enseñanza de la gramática de forma aislada, esta parecería ser elegida como una forma complementaria para el aprendizaje de la L2, pero no como la única o la mejor manera de aprenderla o de mejorar la L2. Por otro lado, en el caso de estudiar la gramática de forma aislada, los encuestados prefieren hacerlo antes de las actividades comunicativas, pero no después.

López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>

En síntesis, la combinación de ambos enfoques tendría utilidad en la adquisición de la L2 de acuerdo con las percepciones manifestadas. Como opinó uno de los encuestados, la combinación de ambos ayuda a procesar mejor los conocimientos. Este encuestado aludió a que cada una de las formas de enseñanza, EGI y EGA, puede tener utilidad para distintos estadios en el proceso de aprendizaje de la gramática. Según este encuestado, EGA serviría para generar una base y EGI para solidificar y reforzar los conocimientos aprendidos.

Los resultados sobre las percepciones estudiantiles manifestadas a través de esta encuesta se alinean con estudios previos que arrojaron hallazgos similares (Spada y Lightbown, 2008; Elgün-Gündun et al., 2012; Songhori, 2012; Valeo & Spada, 2015), lo cual responde a la segunda pregunta investigativa. Estos datos también coinciden con los postulados del enfoque comunicativo de Krashen (1992), el cual recomienda la contextualización de la enseñanza de la gramática en situaciones significativas.

Las aparentes contradicciones en determinadas respuestas conllevan otras conclusiones, al menos en términos hipotéticos. Los encuestados pueden haber interpretado de forma diferente los enunciados que hacían referencia a cuándo estudiar la gramática y los que referían a cuándo enseñarla. Estas acciones, estudiar y enseñar, pueden haberse interpretado como provenientes de agentes diferentes (el estudiante y el docente) y, por lo tanto, las preferencias manifestadas fueron diferentes. Es decir, parecería que los estudiantes perciben estas dos acciones como procesos separados que tienen una incidencia diferente en su forma de aprender la gramática de la L2. Es decir, el aprendizaje de la gramática dependerá, por un lado, de cuándo ellos deciden estudiarla, y por el otro lado, de cuándo el docente la enseña.

Algunas opiniones también apuntan hacia una aparente discrepancia entre cuándo les gusta a los estudiantes estudiar la gramática y cuándo consideran que debería enseñarse. Si bien manifiestan que les gusta aprender la gramática antes de ponerla en uso, consideran que no debería enseñarse separadamente de las actividades comunicativas.

Otra conclusión importante es que todos los encuestados quieren que se les corrijan sus errores mientras realizan actividades comunicativas. Esta preferencia de los estudiantes no se condice con la creencia de muchos docentes, quienes manifiestan una cierta reticencia a hacerlo por miedo a generar sentimientos de frustración o desmotivación en los estudiantes.

López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>

Estas conclusiones tienen ciertas implicancias pedagógicas. Como se observó en varios estudios (Schulz 1996; Brown, 2009; Schulz, 2001; Park, 2010), es importante conocer las percepciones de los estudiantes respecto de su proceso de aprendizaje a la hora de tomar decisiones sobre la práctica docente. En muchas oportunidades los docentes deciden cómo enseñar una L2, basándose únicamente en sus propias creencias y percepciones, las cuales muchas veces discrepan de las de los estudiantes.

Esta y otras investigaciones dan cuenta de que la EGI es muy valorada por los estudiantes y confirma los principios teóricos que la promueven. Sin embargo, EGA no debe ser abandonada ya que ambas tendrían un valor pedagógico para diferentes procesos de la adquisición de la L2.

También, a partir de estos resultados, se desprende que sería útil balancear la enseñanza y práctica de la gramática durante la práctica de diferentes habilidades lingüísticas. Si bien muchos de los encuestados prefieren estudiarla durante la práctica de las habilidades lingüísticas, algunos prefieren hacerlo específicamente durante las actividades de lectura, mientras que otros consideran más útil ponerla en práctica al hablar.

El presente estudio debería complementarse con otros en los cuales se comparan las percepciones aquí manifestadas con las de los docentes. Este tipo de estudio comparativo ayudaría a tomar decisiones más acabadas respecto de cuándo enseñar la gramática. Las discrepancias entre las visiones de los estudiantes y de los docentes pueden llevar a prácticas pedagógicas que no necesariamente ayuden a una adquisición adecuada de una lengua extranjera. Acortar la brecha entre lo que perciben o creen los docentes y los estudiantes podría determinar prácticas más efectivas para el aprendizaje de una L2.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnard, R. & Scampton, D. (2008). Teaching grammar: A survey of EAP teachers in New Zealand. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 14(2), 59-82. <https://hdl.handle.net/10289/3325>
- Başöz, T. (2014). Through the eyes of prospective teachers of English: Explicit or implicit grammar instruction? *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 158, 377–382. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.103>

- López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>
- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *Modern Language Journal*, 93, 46-60. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x>
- Burns, A. (2011). Grammar and communicative language teaching: why, when and how to teach it. En Stroupe, R. & Kimura, K. *English Language Teaching Practice in Asia*. (pp. 75-85). The CamTESOL Conference Series.
- Celce Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-80. <https://doi.org/10.2307/3586980>
- Elgün-Gündüz, Z., Ackan, S. & Bayyurt, Y. (2012). Isolated form-focused instruction and integrated form-focused instruction in primary school English classrooms in Turkey. *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 157-71. <https://doi.org/10.1080/07908318.2012.683008>
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-52. <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(2), 83-107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Gumbaridze, J. (2013). Error correction in EFL speaking classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1660 – 1663. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.237>
- Halliday, M.A.K & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1992). Formal grammar instruction: Another educator comments. *TESOL Quarterly*, 26(2), 409-11. <https://doi.org/10.2307/3587020>

- López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>
- Langacker, R.W. (2008). *Cognitive Grammar - A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Ling Z. (2015). Explicit grammar and implicit grammar teaching for English major students in university. *Sino-US English Teaching*, 12(8), 556-60. <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2015.08.002>
- Long, M. H. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 16(2), 35-49. <https://core.ac.uk/download/pdf/77238837.pdf>
- López Olea, M. (2020). Gramática y significado: la Lingüística Cognitiva y la enseñanza de español. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 20(24), 63-83. <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art24-5.pdf>
- Macaro, E. & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327. <https://doi.org/10.1191%2F1362168806lr197oa>
- Mayhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2018.18.04.04>
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Park, H. (2010). *Teachers' and learners' preferences for error correction* [Tesis de Magíster no publicada]. California State University, Sacramento, California.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: linguistic theory and classroom practice. En S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education* (pp. 1-28). Yale University Press.
- Schulz, R. (1996). Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x>

López Casolí, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 53-74. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.53>

Schulz, R.A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA–Colombia. *Modern Language Journal*, 85, 244–258. <https://www.jstor.org/stable/1192885>

Songhori, M. H. (2012). Exploring the congruence between teachers' and students' preferences for form-focused instruction: Isolated or integrated? *Asian EFL Journal*, 61, 4-23. <https://www.asian-efl-journal.com/monthly-editions-new/exploring-the-congruence-between-teachers-and-students-preferences-for-form-focused-instruction-isolated-or-integrated-2/>

Spada, N. & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207. <https://doi.org/10.2307/40264447>

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>

Valeo, A. & Spada, N. (2015). Is there a better time to focus on form? Teacher and learner views. *TESOL Quarterly* 0(0), 1-26. <https://doi.org/10.1002/tesq.222>

Weaver, C., McNally, C. & Moerman, S. (2001). To grammar or not to grammar? That is *not the question!* *Voices from the Middle*, 8(3), 17-33. <https://www.semanticscholar.org/paper/To-Grammar-or-Not-to-Grammar%3A-That-Is-Not-the-Weaver-McNally/cd0e773a107d137291834d6a7055bb618038acd7>

## APÉNDICE (CUESTIONARIO<sup>2</sup>)

(Solo a modo de orientación, se marcó aquí con un asterisco [\*] los enunciados que reflejan un enfoque integrado de la gramática; los restantes reflejan un enfoque aislado. Al momento de encuestar a los estudiantes, no se realizó dicha distinción entre un enunciado u otro).

Determine en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

7- La gramática se debería enseñar durante las actividades comunicativas.\*

---

2 Cuestionario original: Valeo, A. y Spada, N.(2015). Is there a better time to focus on form? Teacher and learner views. *TESOL Quarterly* 0(0), 1-26.

- 2- Me gusta estudiar la gramática antes de ponerla en uso.
- 3- Me gusta aprender la gramática a través de la comunicación.\*
- 4- Puedo aprender la gramática durante las actividades de lecto-comprensión (reading) u orales (speaking).\*
- 5- Me gustan las lecciones de clase que se focalizan solamente en la enseñanza de la gramática.
- 6- Me gusta la enseñanza de la gramática antes, no durante, las actividades comunicativas.
- 7- Mi gramática mejora cuando realizo actividades comunicativas.\*
- 8- Me resulta difícil aprender la gramática a través de la lectura (reading) o la escucha (listening).
- 9- Me gustan las actividades que se focalizan en la gramática y la comunicación simultáneamente.\*
- 10- Mi inglés mejorará si estudio la gramática separadamente de las actividades comunicativas.
- 11- Me ayuda cuando el docente enseña gramática mientras leemos un texto.\*
- 12- Me gusta aprender las reglas gramaticales primero y luego hacer actividades comunicativas.
- 13- Puedo aprender la gramática mientras leo un texto o escucho un audio.\*
- 14- Me gusta que el docente corrija mis errores mientras estoy realizando actividades comunicativas.\*
- 15- Me gusta aprender la gramática separadamente de las actividades comunicativas.
- 16- Me gusta la enseñanza de la gramática durante las actividades comunicativas.\*
- 17- La mejor manera de usar el inglés de forma precisa es realizando ejercicios de gramática.
- 18- Me gusta aprender la gramática mientras trabajo sobre diferentes habilidades (escritura, lectura, habla, escucha) y actividades.\*

- 19- La gramática se debería enseñar separadamente de las actividades comunicativas.
- 20- Antes de leer un texto, me gusta estudiar la gramática utilizada en él.
- 21- Me gustan las actividades comunicativas que incluyen enseñanza de la gramática.\*
- 22- Me resulta de ayuda estudiar la gramática separadamente de las actividades comunicativas.
- 23- Me gusta aprender la gramática durante las actividades de habla (speaking), escritura (writing), lectura (reading) o escucha (listening).\*
- 24- Me gusta la enseñanza de la gramática después, no durante, las actividades comunicativas.
- 25- Agregue cualquier comentario que desee sobre su opinión respecto de la enseñanza y aprendizaje de la gramática.

# CREACIÓN DE UNA BASE DE DATOS LEXICOGRÁFICA PARA TRADUCTORES MÉDICOS (INGLÉS-ESPAÑOL): ESPECIALIDADES OBSTETRICIA Y GINECOLOGÍA, TRAUMATOLOGÍA Y CIRUGÍA

LEXICOGRAPHIC DATA BASE FOR MEDICAL TRANSLATOR:  
OBSTETRIC AND GYNECOLOGY, TRAUMATOLOGY AND  
SURGERY

Lucía Escribano Meseguer\*

Miriam Seghiri\*

Rec.: 27-09-2021. Acept.: 08-11-2021. Publ.: 20-12-2021

DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

## RESUMEN

Ante las necesidades evidenciadas en la práctica de la traducción, se hace patente la conveniencia de una herramienta que permita al traductor analizar y valorar los recursos lexicográficos tanto en línea como en papel para la traducción de textos médicos. Nos impulsa a este trabajo el auge de la traducción médica como especialidad académica. Se han seleccionado las especialidades médicas de obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía por ser estas tres especialidades de las más demandadas entre los estudiantes MIR (Médico Interno Residente) en el año 2020. Nos hemos propuesto la adaptación de una plantilla de evaluación originariamente planteada para la especialidad de botánica para abordar las especialidades médicas mencionadas. Los recursos se han obtenido a través del motor de búsqueda Google por ser el más utilizado por los estudiantes de traducción. Los resultados ofrecidos tras el análisis de los recursos han sido trasladados a una base de datos sistematizada y organizada de tal manera que ha permitido realizar un análisis comparativo de los distintos recursos. De dicho análisis se han obtenido unas conclusiones sumamente interesantes para interpretar el panorama lexicográfico actual en estas especialidades.

\* Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0001-8387-0156>

\* Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-6817-6665>

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

**Palabras clave:** plantilla de análisis, traducción médica, base de datos, lexicografía.

## ABSTRACT

In view of the noticeable needs in the practice of translation, the convenience of a tool that allows translators to analyze and evaluate the lexicographic resources both online and on paper for the translation of medical texts becomes evident. We are driven to this work by the rise of medical translation as an academic specialty. The medical specialties of Obstetrics and Gynecology, Traumatology and Surgery have been selected as these three specialties are the most requested among the Spanish MIR (Resident Medical Intern) test for Medical students in the year 2020. The adaptation to these specialties of an evaluation template originally developed for the specialty of Botany is proposed. The resources have been obtained through the Google search engine as this is the most recurrently used tool by translation students. The results of the analysis of lexicographic resources have been transferred to a systematized and organized database in such a way that a comparative analysis of the various resources has been made possible. From this analysis, very interesting conclusions have been obtained allowing us to interpret the current lexicographic panorama in these specialties.

**Key words:** analysis template, medical translation, database, lexicography.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El campo de la traducción abarca un amplio número de especialidades y, dentro de cada especialidad, existe un amplio abanico de textos que difieren en gran manera unos de otros. La labor de documentación resulta esencial cuando queremos que un texto meta sea de buena calidad. Cuando un traductor (especialmente aquel que es novel) se enfrenta, por primera vez, a un texto de una especialidad que desconoce es fundamental que tenga las habilidades y herramientas necesarias (Merlo Vega, 2004) para llevar a cabo una labor de documentación exhaustiva y productiva pues, en palabras de Hurtado Albir (2001) “la capacidad para documentarse ocupa un lugar central en el conjunto de competencias, ya que permite al traductor adquirir conocimientos sobre el campo temático, sobre la terminología y sobre las normas de funcionamiento textual del género en cuestión” (p. 62).

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

Son diversos los estudios como el de Montalt (2009) o el de Muñoz-Miquel (2016) que sostienen el valor de la traducción médica como “especialidad acotada” (Muñoz-Miquel, 2016, p. 245) y que abogan por la existencia de unas características propias que le confieren la calidad de especialidad académica dentro de la traductología. Esta misma autora destaca, en su estudio, el auge por el interés en la traducción médica en particular, siendo “destacable la cantidad de estudios que se han generado sobre el ámbito durante los últimos años, la consolidación de asociaciones profesionales que aglutinan específicamente a traductores y redactores de medicina o la inclusión de esta especialidad en la formación” (Muñoz-Miquel, 2016, p. 259). Dentro de la traducción médica, existe una gran amplitud de campos en los que el traductor se puede especializar y sobre los que puede traducir, algunos con más demanda que otros. Basaremos nuestro estudio en tres de las especialidades más solicitadas en la elección de los estudiantes MIR en el año 2020 (Cortés, 2020) y con una mayor oferta de empleo público (Barber y González, 2019): obstetricia y ginecología, traumatología y ginecología. Nos centraremos en el par de lenguas inglés y español por el predominio de la lengua inglesa como vehículo de la comunicación médica y por ser los “pares de lengua de mayor demanda de traducción, [...] «del inglés al español» y «del español al inglés»” (Diéguez, Lazo y Quezada, 2014, p. 87).

Hemos mencionado la importancia de la competencia documental, que en realidad es una subcompetencia de la competencia traductora, junto con otras seis subcompetencias más según Albarrán Martín (2012), a saber: competencia lingüística y textual especializada, competencia de identificación de errores y resolución de problemas, competencia lectora y de revisión, competencia profesional, competencia actitudinal y competencia terminológica. Esta última nos resulta particularmente interesante en el campo de la traducción médica puesto que la terminología destaca como una de sus características más notables, la cual difiere mucho de unas especialidades a otras.

Para la documentación terminológica, el traductor tiene a su disposición un amplio abanico de recursos, tanto en papel como en línea. En este estudio vamos a analizar recursos en papel y en línea, aunque cabe destacar que la mayor parte de las consultas realizadas por los traductores son a recursos en línea (García Izquierdo y Conde Ruano, 2014). Los traductores deben adquirir las capacidades necesarias y tener a su alcance herramientas para discernir si los materiales que ofrecen los buscadores más comunes tienen la calidad que se debe esperar de un buen recurso lexicográfico, es decir, si es el recurso idóneo que en ese momento les hace falta. Para ello, deben tener a su alcance herramientas que les permitan escoger el recurso más conveniente para cada ocasión.

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMAule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

En este trabajo, nos hemos centrado en el motor de búsqueda Google puesto que es uno de los más más utilizado a nivel global; de hecho, tal y como se señala Giozza (2018) en un estudio realizado con alumnos del último año de la carrera de Traductor Público de inglés en 2018 en la Universidad del Museo Social Argentino, “[e]n el caso de motores de búsqueda, el único seleccionado por los alumnos es Google a fin de realizar consultas elaboradas” (p. 44). Así, de entre los resultados ofrecidos por Google hemos tenido en cuenta tanto los recursos en línea como aquellos en papel que están disponibles para su compra, para las especialidades supra mencionadas: obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía; para el par de lenguas inglés y español.

## OBJETIVOS

En el presente trabajo nos proponemos la consecución de tres objetivos. En un primer momento, comprobar la validez de la plantilla electrónica y puntuable propuesta en Escribano Meseguer (2021a/en prensa) para realizar un análisis de los recursos lexicográficos disponibles para las especialidades médicas de obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. En segundo lugar, implementar una base de datos en formato Excel que contenga los recursos encontrados en Google, que sea fácil de usar y resulte informativa y útil para el traductor. La calidad de dichos recursos habrá sido previamente analizada a través de nuestra plantilla. Y, por último, a partir de los datos que nos aporta la base de datos, ofrecer un panorama lo más real posible de las características de los recursos lexicográficos encontrados a través del motor de búsqueda Google.

## DISEÑO METODOLÓGICO

Comenzamos con la búsqueda y selección de recursos para las especialidades que nos atañen en este estudio: obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. Como hemos comentado anteriormente, se ha utilizado el motor de búsqueda Google y las siguientes palabras clave: obstetricia, ginecología, traumatología, cirugía, diccionario, glosario, monolingüe, bilingüe, multilingüe, inglés, español, *obstetrics, gynecology, trauma, surgery, dictionary, glossary, monolingual, bilingual, multilingual, English, Spanish*. Veremos qué recursos nos devuelve, tanto en línea como en papel, y si estos recursos tienen la idoneidad necesaria para el traductor en determinada situación traductológica. Se ha limitado la búsqueda a recursos en el par de lenguas inglés y español<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Los recursos en español se centran principalmente en España, aunque se ha incluido puntualmente un recurso de Ecuador y los recursos en inglés se centran en Europa y Reino Unido, aunque también se han incluido algunos recursos de Estados Unidos.

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

Cabe señalar que, en lo concerniente a recursos de la especialidad de cirugía, el estudio se centra en aquellos que se corresponden con la cirugía general, pero no se incluyen (por evidentes limitaciones de extensión) todos aquellos recursos que conciernen a una especialidad de la cirugía en concreto, como puede ser la cirugía plástica o la cirugía ortopédica.

De este modo, antes de comenzar a evaluar los recursos con la plantilla inicial de análisis y evaluación presentada en Escribano Meseguer (2021a/en prensa) para botánica, debemos evaluar la idoneidad de dicha plantilla para los recursos lexicográficos de las especialidades de obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía, ya que es posible que algunos de los parámetros del planteamiento inicial no sean de aplicación para estos nuevos sujetos de análisis. Para ello, someteremos los recursos a la plantilla inicial y retiraremos aquellos parámetros en los que los nuevos recursos ofrecen cero resultados, señal de que no es un parámetro evaluable.

Una vez realizados los cambios necesarios en la plantilla de análisis y evaluación, ésta se aplicará a todos los recursos encontrados con el fin de valorar su calidad. La información recopilada en las plantillas una vez rellenas, se utilizará para completar el modelo de base de datos en formato Excel que encontramos en Escribano Meseguer (2021b/en prensa). De este modo, se llevarán a cabo las modificaciones pertinentes en la base de datos a partir de la información que surja a raíz de la aplicación de la plantilla. Una vez introducidos todos los diccionarios y glosarios en la base de datos, ésta permitirá al traductor realizar búsquedas y filtrar los recursos lexicográficos para encontrar aquel que mejor se adapte a sus necesidades concretas.

Finalmente, esta misma base de datos será de gran utilidad a la hora de extraer información comparativa sobre los parámetros que componen los recursos disponibles para la traducción médica de las especialidades de obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. En esta tercera parte del estudio, se extraerá información que permitirá realizar un examen de los recursos por especialidades, así como arribar a unas conclusiones más generales sobre la literatura lexicográfica disponible para estas especialidades médicas en conjunto.

## RESULTADOS

Al examinar la plantilla inicial que se propuso en Escribano Meseguer (2021a/en prensa), se han detectado tres parámetros puntuables que no aplican a la hora de evaluar las especialidades de obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. Tras un examen

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

de los recursos encontrados, se ha comprobado que los recursos lexicográficos de estas especialidades no ofrecen mapas topográficos que permitan situar en zonas determinadas las entradas del recurso. Tampoco presentan la doble denominación de nombre científico y nombre común, sino que en las entradas únicamente aparece uno de ellos (aunque algunos recursos sí aportan las dos denominaciones y este hecho se ha hecho constar en el parámetro “sinónimos”). Finalmente, se observa que estos recursos no presentan marcas diatópicas ni diacrónicas que permitan seguir una evolución histórica ni espacial del término. Estos tres parámetros (mapas, denominación y marcas) estaban especialmente dirigidos a evaluar recursos del campo de botánica (dónde se pueden encontrar ciertas plantas, cuál es su nombre común y su nombre científico y marcas diatópicas y diacrónicas sobre la denominación de cierta especie). Las variaciones diacrónicas que la terminología científica ofrecer son de naturaleza estable, y podemos suponer, por tanto, que la fecha de edición del recurso se ajustará a la terminología ofrecida en esa época. Así, el traductor que necesite terminología de una época determinada deberá tener en cuenta como uno de los parámetros principales para ese trabajo en concreto la fecha de redacción del recurso.

Por otro lado, al ampliar la utilización de la plantilla para diferentes subcampos de la medicina, resulta necesario incluir un parámetro no puntuable, meramente identificativo del recurso, denominado “Especialidad” para señalar a qué especialidad pertenece el recurso que se evalúa en dicha plantilla (Figura 1).

Como consecuencia de la anulación de esos tres parámetros puntuables, se hace patente la necesidad de modificar también el método original de puntuación. En la plantilla original se otorgaba una puntuación máxima de 45 puntos al recurso, puntuación que para las nuevas especialidades queda reducida a 36. A fin de facilitar la comparación de calidad entre recursos de diferentes especialidades (con una puntuación máxima diferente), se ha dispuesto tomar como referencia el porcentaje de puntos obtenidos respecto del total. Por lo tanto, se debe añadir otra casilla en la plantilla en la que poder añadir el porcentaje de interés.

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

Figura 1: *Plantilla de análisis y evaluación modificada*

Nombre del Recurso		Diccionario de términos ginecológicos (Concha Martín)	
Especialidad		Obstetricia y Ginecología	
Aspectos Generales		Observaciones	Puntuación
Nº de lenguas	Monolingüe		
Lenguas	Español		
Nº de páginas	–		
Nº de entradas	49		
Año de publicación	2014		3
Última actualización	2021		3
Nivel terminológico	Básico		1
Soporte	Internet	<a href="https://cutt.ly/6hlyV7r">https://cutt.ly/6hlyV7r</a>	3
Macroestructura		Observaciones	Puntuación
Indicaciones*	No		0
Mapas	No		
Hipertexto	No		0
Orden de las entradas	Semasiología	No contiene enlaces	3
Macroestructura		Observaciones	Puntuación
Definiciones	Si	Sensillas	1
Información gramatical	No		0
Denominación			
Sinónimos y antónimos	No		0
Marcas			
Ejemplos	No		0
Ilustraciones**	No		0
<b>Puntuación total</b>			<b>14</b>



Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (Inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

Tabla 1: Recursos encontrados por número de lenguas y especialidad

	Obstetricia y ginecología	Traumatología	Cirugía	Total
Monolingüe en español	8	3	4	15
Monolingüe en inglés	7	3	6	16
Bilingüe (español/ inglés)	4	1	2	5*
Total	19	7	12	36*

Llama la atención la clara superioridad numérica de recursos monolingües (15 en español y 16 en inglés) frente a los recursos bilingües, cinco<sup>3</sup> en conjunto en todas las especialidades (Tabla 1).

Especialidad	Nombre del curso	Lenguas	Año publicación	Soporte	Puntuación	% fiabilidad
Obstetricia y ginecología	Diccionario de términos ginecológicos (Concha Martín)	Español	2014	Internet	14	39
Obstetricia y ginecología	Glosario Ginecológico (Centro Clínico Betanzos 60)	Español	2017	Internet	18	50
Obstetricia y ginecología	Diccionario de Ginecología (Dr. Francisco Carmona y equipo)	Español	2016	Internet	18	50
Obstetricia y ginecología	Terminología de gineco y obstetricia, Apuntes de Ginecología (IE University)	Español	2016	Internet	11	31
Obstetricia y ginecología	Diccionario Ginecológico (Instituto Bernabeu)	Español	2013	Internet	17	47
Obstetricia y ginecología	Glossary of Obstetric Terminology (Manchester University NHS Foundation Trust)	Inglés	2017	Internet	17	47
Obstetricia y ginecología	Medical terms explained (Royal College of Obstetrician and Gynaecologists)	Inglés	2014	Internet	17	47
Obstetricia y ginecología	Glossary of terms (Royal College of Obstetricians and Gynaecologists)	Inglés	2014	Internet	17	47
Obstetricia y ginecología	Medical terms (Women & Babies)	Inglés	2010	Internet	12	33
Obstetricia y ginecología	Dictionary of Gynaecology (Instituto Bernabeu)	Inglés	2013	Internet	17	47
Obstetricia y ginecología	Glossary of Obstetric Terminology (Chacón Estrada y Loyola Pérez)	Español e Inglés	2003	Internet	14	39
Obstetricia y ginecología	Gynecology - Obstetrics Glossary (Transpish, Translation Agency)	Español e Inglés	2016	Internet	17	47

<sup>3</sup> El recurso Terminología inglés-español para la práctica médica de Puente Fonseca se ha tenido en cuenta en los análisis individuales de las especialidades, puesto que contiene un glosario de cada una de esas especialidades. Sin embargo, en el análisis general únicamente se ha contabilizado una vez.

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (Inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

Obstetricia y ginecología	Translation glossary Robert Copeland: Gynecology and Obstetric Terms	Español e Inglés	2017	Internet	11	31
Obstetricia y ginecología	Terminología inglés-español para la práctica médica (Claudio J. Puente)	Español e Inglés	1997	Papel	20	56
Obstetricia y ginecología	Diccionario de obstetricia y ginecología ilustrado (Handbook)	Español	2018	Papel	29	81
Obstetricia y ginecología	Diccionario de Términos Obstétrico-Ginecológico	Español	2017	Papel	29	81
Obstetricia y ginecología	Diccionario Eschymbeol de Ginecología y Obstetricia	Español	1988	Papel	26	72
Obstetricia y ginecología	Dictionary of Obstetrics and Gynecology (Christoph Zink)	Inglés	1988	Papel	26	72
Obstetricia y ginecología	Melloni's Illustrated Dictionary of Obstetrics and Gynecology	Inglés	2000	Papel	25	69
Traumatología	Diccionario traumatología (Miguel Vázquez)	Español	2019	Internet	28	78
Traumatología	Glosario traumatología (Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSC))	Español	2019	Internet	12	33
Traumatología	Glossary of Terms Related to Burn and Trauma Treatment (University of Rochester)	Inglés	2010	Internet	11	31
Traumatología	Major Trauma: Assessment and Initial Management (National Clinical Guideline Centre)	Inglés	2016	Internet	14	39
Traumatología	Glossary of Medical Terms (University of Arkansas for Medical Sciences)	Inglés	2017	Internet	14	39
Traumatología	Diccionario Enciclopédico Ilustrado de Traumatología	Español	2005	Papel	24	67
Traumatología	Terminología inglés-español para la práctica médica (Claudio J. Puente)	Español e Inglés	1987	Papel	20	56
Cirugía	Abreviaturas y sigla en cirugía (Inglés-español)	Español e Inglés	2016	Internet	13	36
Cirugía	Diccionario Quirúrgico Ilustrado Complutense	Español	2016	Internet	31	86
Cirugía	Terminología inglés-español para la práctica médica (Claudio J. Puente)	Español e Inglés	1997	Papel	20	56
Cirugía	Vocabulario médico-quirúrgico o diccionario de medicina y cirugía, que comprende la etimología y definición de todos los términos usados en estas dos ciencias por los autores antiguos y modernos	Español	1840	Papel	14	39
Cirugía	A Dictionary of Practical Surgery Containing a Complete Exhibition of the Principles and Most Original Sources of Information, and Illustrated by Critical Remarks, With Notes and Additions, by John Syng Dorsey, M.D.	Inglés	1810	Papel	16	44

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

En la Tabla 2 se encuentra la relación de recursos organizada por especialidades y se muestra, también, la lengua de publicación, el año de publicación, el soporte en que podemos encontrar el recurso, así como la puntuación y el porcentaje de interés que ha alcanzado tras la evaluación.

Tabla 3: *Media de puntuación de los recursos para las diferentes especialidades según el soporte*

	En línea	En papel
Obstetricia y ginecología	15	27
Traumatología	16	22
Cirugía	22	18

En obstetricia y ginecología cabe destacar que las mayores puntuaciones las obtienen los recursos en papel (27 puntos de media), mientras que los recursos en línea obtienen menos puntuación (15 puntos de media).

En traumatología es de destacar, no obstante, la menor puntuación obtenida por los recursos en línea con respecto a aquellos en papel, ya que existe un recurso en concreto, el *Traumatopedia, Diccionario de Traumatología* (Miguel Vázquez, 2021), que, a su vez, obtiene una fiabilidad de 78%, con un total de 28 puntos. Es en las especialidades de traumatología y obstetricia y ginecología en las que los recursos en papel obtienen mejor puntuación que los en línea. Por el contrario, en cirugía son los recursos en línea los que mayor puntuación obtienen y, por tanto, mayor fiabilidad ofrecen.

Se deduce que la calidad de un recurso no viene dada por la facilidad de acceso, que generalmente es más fácil en línea, sino por la puntuación obtenida. El usuario deberá sopesar estas circunstancias en su labor de traducción.

Figura 3: *Soporte de los recursos por especialidades*



Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

en las que la mayor parte son en línea, y la cirugía, en la que la gran mayoría de recursos son en papel (aunque menos valorados que los en línea), mientras que únicamente dos son en línea (mejor valorados que los en papel).

Figura 4: Año de publicación de los recursos por especialidades



En la Figura 4 se aprecia una marcada diferencia en la actualidad de los recursos. La mayoría son posteriores al año 2000 en las especialidades de obstetricia y ginecología y traumatología, y no así en la de cirugía. Esta discrepancia no es atribuible al procedimiento de búsqueda de Google, puesto que todos los recursos han sido hallados aplicando las mismas palabras clave, sin acotar la búsqueda por fechas.

Comparando la Figura 3 y la Figura 4, se hace patente la relación, en cirugía, entre el año de publicación y el porcentaje de interés. Los recursos médicos, por los avances de la ciencia, quedan fácilmente desfasados y, por tanto, es necesario actualizarlos con frecuencia.

Tabla 4: Otras características que destacar en el análisis

		Información gramatical	Sinónimos y Antónimos	Ilustraciones
Obstetricia y ginecología	En línea (13)	0	2	0
	Papel (6)	1	6	5
Traumatología	En línea (5)	1	6	5
	Papel (2)	0	0	2
Cirugía	En línea (2)	1	1	1
	Papel (10)	2	3	2

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

Los recursos en papel de obstetricia y ginecología aparecen en cuanto de los tres parámetros de la Tabla 4, de manera más completa que el resto de las especialidades. Sin embargo, de los trece recursos en línea, ninguno aporta al usuario información gramatical, si bien resulta una característica deseable para más de la mitad de los traductores según el estudio de Pastor y Juárez (2014). Así como tampoco lo hacen ninguno de los recursos, ni en línea ni en papel, de la especialidad de traumatología. En cirugía, tres de los doce recursos incluyen información gramatical.

Otra característica que encontramos en el mencionado estudio, igualmente deseable para más de la mitad de los traductores, es la de los sinónimos. En el parámetro "sinónimos" observaremos la presencia de la denominación científica de la entrada propiamente dicha y la presencia de otra denominación para el mismo concepto, aunque esta segunda denominación corresponda a un ámbito de uso divulgativo o no especializado. Destacamos que todos los recursos en papel de obstetricia y ginecología ofrecen al usuario sinónimos en las entradas. De esta misma especialidad, sólo dos de los trece disponibles en línea ofrecen sinónimos, algo que resulta significativo. En traumatología, ninguno de los recursos en línea brinda sinónimos, mientras que uno de los dos en papel los ofrece. En cirugía, uno de los dos recursos en línea incluye sinónimos, pero solo los encontramos en tres de los diez en papel.

Otras cuestiones que se pueden observar sobre los recursos analizados son, por ejemplo, el hecho de que cinco de los seis recursos en papel de la especialidad de Obstetricia y Ginecología incluyen algún tipo de ilustración y todos contienen ejemplos en las entradas; mientras ninguno de los recursos en línea ofrece imágenes y sólo uno presenta ejemplos. Por otra parte, se constata que, de los doce recursos de Cirugía, sólo tres (uno en línea y dos en papel) contienen ilustraciones, tan necesarias en consultas de tipo médico y valiosas para que el traductor tenga una visión más completa de la materia que está traduciendo. En conjunto, entre las tres especialidades, sólo 11 de los 36 recursos presentan imágenes, es decir, menos de un tercio de los recursos analizados. Finalmente, se destaca el hecho de que los recursos de traumatología son escasos, en comparación con otras especialidades, pero son muy actuales y la mayoría en línea.

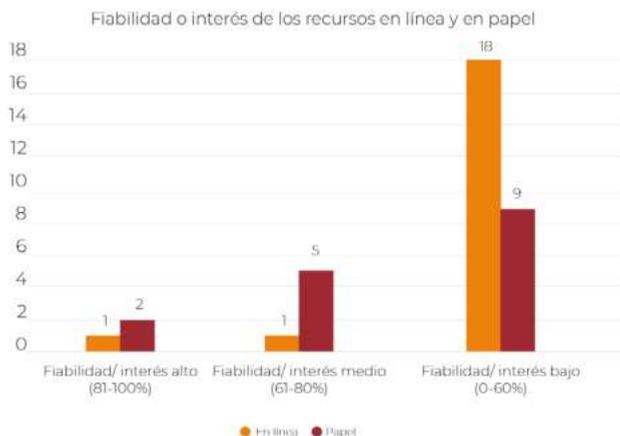
Figura 5: *Hipertexto en los recursos en línea y en papel*



Los recursos en papel tienen más enlaces internos entre sus entradas que los de Internet. En concreto, en la especialidad de obstetricia y ginecología, todos los recursos en papel tienen enlaces internos, tanto a entradas del mismo recurso como a trabajos distintos dentro de la misma página web, en el caso de los recursos en línea. De los recursos en línea sólo dos tienen enlaces internos; uno, enlaces externos y otro, ambos tipos (internos y externos). Es decir, nueve (de trece) de los recursos en línea carecen de cualquier tipo de hipertexto, aunque es una característica sencilla de implementar en un recurso web y que aporta mucho valor. En este sentido, casi un 60% de los traductores encuestados en el estudio de Pastor y Juárez (2014) considera los hipertextos un elemento necesario en un recurso lexicográfico. En cuanto a los recursos de cirugía, dos tercios, todos ellos en papel, presentan enlaces internos. Nuevamente, se observa la carencia de hipertextos en los recursos en línea. Traumatología destaca en cuanto a la aparición de enlaces en sus recursos en línea, puesto que, de los cinco recursos, dos tienen enlaces internos y uno enlaces internos y externos; y de los dos disponibles en papel, uno sí tiene enlaces internos entre las entradas y el otro no.

Parece lógico que los recursos en papel carezcan de enlaces externos, puesto que es más complicado añadir una cita o una vinculación a otros libros o páginas web en recursos en papel e impresos que en una página web o un documento PDF, donde los hipertextos son más factibles.

Figura 6: *Interés de los recursos en línea y en papel*



De la Figura 6 cabe destacar que, de los tres recursos con interés alto, uno es de cirugía y dos de obstetricia y ginecología, pertenecientes ambos a los mismos autores, pero en versiones diferentes (libro y *handbook*).

La mayoría de los recursos encontrados en línea (18 de 20) tiene un grado de interés bajo, quizá porque no han sido concebidos como publicaciones independientes, sino como apéndices poco elaborados o glosarios anexos a otros estudios de mayor entidad, cuya única finalidad ha sido meramente aclaratoria de los términos contenidos en el estudio principal. Otra razón que explicaría este bajo interés es que muchos de estos recursos aparecen alojados en páginas web de carácter divulgativo y no son recursos especialmente diseñados para el ejercicio de la traducción, sino que están orientados a un público no especializado, aunque al traductor pueda interesarle este tipo de recursos si su trabajo de traducción se refiere a un texto de carácter divulgativo. Por el contrario, los recursos que encontramos en papel son mucho más exhaustivos, puesto que sí tienen un carácter finalista, no de servicio a una publicación más importante.

Se advierte una baja disponibilidad de recursos bilingües (por no hablar de aquellos multilingües) y los cinco que hay en total entre las tres especialidades, todos muestran un grado de interés bajo. Estos recursos bilingües aportan, únicamente, la traducción de las entradas, a excepción de un recurso de Obstetricia y Ginecología que, además, contiene definiciones, y de otro de Cirugía, algo más completo que, aunque no contiene definiciones, aporta información gramatical, sinónimos y ejemplos. Claramente, se trata de recursos orientados a la pura traducción terminológica, que no contribuyen en sí a la comprensión de la materia, por lo que aportan poco a la competencia documental del traductor.

## DISCUSIÓN

Los recursos en papel cuentan con la problemática de la actualización, pues, entre una edición y otra pueden pasar años. No cabe duda de que es más fácil actualizar los contenidos disponibles en Internet. Sin embargo, Internet permite una inmejorable inmediatez que favorece una menor elaboración de los contenidos con respecto a aquellos en papel (glosarios con pocos términos, ausencia de imágenes o definiciones poco desarrolladas en comparación con las definiciones presentes en otros recursos más completos, por ejemplo).

Paradójicamente, los recursos en línea tienen menos hipertextos, a pesar de que sería extremadamente fácil (y beneficioso para el usuario final) incluir esta posibilidad en las entradas correspondientes, tanto enlaces internos que conecten unas entradas con otras, como enlaces externos que permitan consultar otras publicaciones en línea en relación con la entrada. De esta manera, sería una verdadera red muy rica, que contribuiría sobremanera a la consecución de las competencias del traductor. Una posible explicación para esta carencia de enlaces puede ser que Internet, por sus propias características, está abierta a la rectificación constante y a la revisión continua de los recursos y, ante la posibilidad de la mejora posterior, los recursos aparecen, de momento, poco desarrollados o escasos. No obstante, siempre hay excepciones. El prestigio de las instituciones que avalan cada vez más recursos en línea marca también su alto nivel de calidad, como puede comprobarse en el *Diccionario Quirúrgico Ilustrado Complutense* (Barreno y Aller, 2016), que tiene una fiabilidad del 86%, o el *Diccionario de Traumatología, Traumatopedia* de Miguel Vázquez (2021), de la Universidad Internacional de Cataluña en Barcelona, con una fiabilidad del 78%.

Por otra parte, los recursos en papel suelen ser más completos y exhaustivos con definiciones más extensas, ilustraciones, información gramatical y sinónimos. Quizá, esto se deba al medio de publicación (en imprenta, con pruebas de impresión), puesto que no admite rectificación inmediata, así como el hecho de que se publique bajo el sello de una editorial determinada, que requiera unos mínimos estándares de calidad.

En cuanto a la aparición de sinónimos en los recursos estudiados, hay que decir que Obstetricia y Ginecología es una especialidad de marcado contenido social en la que suele ser más habitual que se ofrezcan sinónimos y en la que existe una mayor dimensión divulgativa, que no tienen las otras dos especialidades (campañas de sensibilización de afecciones ginecológicas o cáncer de mama). Es por esta razón que muchos de los recursos incluyen los sinónimos de carácter divulgativo de las entradas, brindándole gran utilidad al traductor a la hora de buscar alternativas terminológicas.

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

El recurso ideal orientado a cubrir todas las competencias que debe desarrollar un traductor (Albarrán Martín, 2012) sería un recurso que contuviera suficiente información para que el usuario pudiera comprender la materia que está traduciendo y, por tanto, ofrecer una traducción, no sólo terminológica, sino verdaderamente significativa. Sin embargo, somos conscientes de que ese recurso ideal es, efectivamente, ideal, puesto que sería un compendio de los recursos existentes. Por ello, consideramos necesario ofrecer al traductor una herramienta que le permita seleccionar los recursos a su alcance según sus intereses.

## CONCLUSIÓN

En este apartado debemos plantearnos si los objetivos que nos propusimos al comienzo del estudio se han cumplido. Recordamos que eran tres objetivos consecutivos, presentados en orden progresivo de realización.

En primer lugar, nos propusimos comprobar la validez de la plantilla electrónica y puntuable propuesta en Escribano Meseguer (2021a/en prensa) con el fin de realizar un análisis de los recursos lexicográficos disponibles para las especialidades médicas de Obstetricia y Ginecología, Traumatología y Cirugía. El reto fue adaptar los parámetros originalmente propuestos y diseñados para la especialidad de botánica al estudio y análisis de los campos de la medicina mencionados. Consideramos que los cambios efectuados en la plantilla han sido muy convenientes porque, de haber analizado los recursos de las nuevas especialidades con la plantilla original, hubiéramos obtenido una evaluación errónea sobre la calidad de los recursos. El cambio a la valoración en porcentajes ofrece más ventajas, porque al representar un porcentaje del total de puntos, esta cantidad total puede variar de una especialidad a otra, pero sigue siendo una unidad de medida comparable. Asimismo, si se viera conveniente introducir algún parámetro diferenciador que permitiera afinar más en la valoración de los recursos de futuras especialidades, sería posible realizarlo con este modelo de valoración porque nos permitirá comparar recursos ya analizados y valorados con otros recursos estudiados en el futuro.

Como segundo objetivo, nos propusimos implementar una base de datos que albergara los recursos encontrados y analizados. Una vez alcanzado el primer objetivo, y habiendo quedado satisfechos con la nueva plantilla de evaluación, aplicamos esta plantilla a los recursos ofrecidos por el motor de búsqueda Google. Esto nos permitió conformar una base de datos muy completa, con recursos tanto en papel como en línea, monolingües y bilingües. Al reunir todos los parámetros de los distintos recursos organizados en una base común, quedaban los datos dispuestos para un análisis tanto estadístico como

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

comparativo, y nos ha permitido interpretar la realidad lexicográfica actual de estas especialidades. Cumplimos así nuestro último objetivo de analizar, a partir de los datos que arroja la base de datos, la calidad de los recursos lexicográficos encontrados a través del motor de búsqueda Google. Además de evaluar la calidad de los recursos, esta base de datos nos ha permitido advertir diferencias entre los recursos en línea y en papel, atendiendo a la diferencia de características entre los diversos soportes: la inmediatez y la posibilidad de modificación de los textos en línea, y la perdurabilidad e imposibilidad de cambio de los textos en papel, entre otras condiciones.

## AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se enmarca en el seno de las redes T3: Terminología, Técnica y Traducción, INTEC y TACTRAD (Ref. 719/2018), coordinadas por la Universidad de Málaga (España), así como en el marco de los proyectos INMOCOR (Ref. P20-00109), VIP II (Ref. PID2020-112818GB-I00), Training network on language technologies for interpreters (Ref. EUIN2017-87746), Aplicación de técnicas avanzadas de PLN al ámbito de las Tecnologías de la Traducción y la Interpretación (Ref. EQC2018-004572-P), MI4ALL (AndalucíaTech), Introducción al mercado profesional de la traducción especializada (Acción 731, UMA 2020), POSTrad IV (UVa), TRIAJE (Ref. UMA18-FEDERJA-067) y PROFETA (Ref. PIE19-033, UMA).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarrán Martín, R. (2012). *Traducción y medicina: aspectos epistemológicos e interdisciplinarios para la formación de traductores especializados en ciencias de la salud*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]

Barber, P. y González, B. (2019). *Estimación de la oferta y demanda de médicos especialistas. España 2018-2030*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Cortés, N (2020). *MIR 2020: La oferta total de plazas por especialidades y comunidades autónomas*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. [https://www.consalud.es/especial-mir/mir-2020-oferta-plazas-especialidades-comunidades-autonomas\\_81218\\_102.html](https://www.consalud.es/especial-mir/mir-2020-oferta-plazas-especialidades-comunidades-autonomas_81218_102.html)

Diéguez, M., Lazo, R., y Quezada, C. (2014). Estudio de mercado de la traducción en Argentina, Chile y España: perfil académico y profesional de los traductores. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 30, 70-89. <https://dot.org/10.7764/onomazein.30.6>

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

Escribano Meseguer, L. (2021a/en prensa). Implementación de una plantilla electrónica y puntuable para el análisis y la evaluación de glosarios, léxicos y diccionarios de Botánica. En *Actas de las IV Jornadas Doctorales organizadas por el Programa de Doctorado en Lingüística, Literatura y Traducción*. Universidad de Málaga.

Escribano Meseguer, L. (2021b/en prensa). Creación de una base de datos de recursos terminológicos pertenecientes al campo de la Botánica para traductores. En Balbuena Torezano, M. C. y García Peinado, M. A. (Eds.). *Formas y variedades tradicionales de la traducción especializada: literaria, jurídico-económica, científico-técnica*. Peter Lang.

García Izquierdo, I. y Conde Ruano, T. (2014). Necesidades documentales del traductor médico en España. *Trans, Revista de Traductología*, 18, 141-162. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2014.v0i18.3250>

Giozza, M. (2018). La subcompetencia instrumental en la formación de traductores: una mirada centrada en el proceso. *Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino*, 54(11), 13-47. <http://www.umsa.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/De-la-Metodolog%C3%ADa-a-la-Practica-Agosto2018.pdf>

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología*. Catedra.

Merlo Vega, J. (2004). Uso de la documentación en el proceso de la traducción especializada. En Gonzalo García, C. y García Yebra, V. (Eds.). *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (pp. 309-336). Arco/Libros.

Montalt Resurrecció, V. (2009). La consulta documental y humana aplicada a la traducción médica: reflexiones en torno a la práctica profesional y a la pedagogía. En María Pinto et al. (Eds.). *Documentación aplicada y Espacio Europeo de Educación Superior* (171-185). Arco Libros.

Muñoz-Miquel, A. (2016). La traducción médica como especialidad académica: Algunos rasgos definitorios. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 18, 235-267. <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/57774>

Pastor, G. C., y Juárez, M. R. (2014). Análisis de necesidades documentales y terminológicas de médicos y traductores médicos como base para el diseño de un diccio-

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>  
nario multilingüe de nueva generación. *MonTi: Monografías de Traducción e Interpretación*, 6, 167-202. <https://doi.org/10.6035/monti.v0i6.292105>

## CORPUS LEXICOGRAFICO

- AA. VV. (2017). *Glosario Ginecológico del Centro Clínico Betanzos 60*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://centroclinicobetanzos60.es/medicos-especialistas/glosario-2/>
- Anónimo (2010). *Women&Babies, Medical terms*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <http://www.womenandbabies.co.uk/medical-terms.html>
- Anónimo (2016). *Glosarios especializados de Ciencias, Artes, Técnicas y Sociedad. Abreviaturas y siglas en cirugía (inglés-español)*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. [https://glosarios.servidor-alicante.com/abreviaturas-siglas-cirurgia\\_en-es](https://glosarios.servidor-alicante.com/abreviaturas-siglas-cirurgia_en-es)
- Anónimo (2016). *Terminología de gineco y obstetricia, Apuntes de Ginecología*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.docsiy.com/es/terminologia-de-gineco-y-obstetricia/642850/>
- Anónimo (2019). *Traumatología -glosario, Apuntes de Traumatología*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.docsiy.com/es/traumatologia-glosario/507484/>
- Ballano, A. (1807). *Diccionario de medicina y cirugía ó Biblioteca manual médico quirúrgica*, Madrid, Imprenta de la calle de la Greda. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.bvfe.es/es/directorio-bibliografico-diccionarios-vocabularios-glosarios-tratados-y-obras-lexicografia/15265-diccionario-de-medicina-y-cirurgia-o-biblioteca-manual-medico-quirurgica.html>
- Ballantyne, J. W. (2010). *Green's Encyclopedia and Dictionary of Medicine and Surgery (1907)*, Whitefish, Kessinger Publishing
- Bastos Mora, F. (1999). *Diccionario Enciclopédico ilustrado de traumatología*. Editorial Médica JIMS.
- Becerro de Bengoa Callau, C. y Cruz y Hermida, J. (2017a). *Diccionario de Obstetricia y Ginecología ilustrado (Handbook)*. Marbán.
- Becerro de Bengoa Callau, C. y Cruz y Hermida, J. (2017b). *Diccionario de Términos Obstétrico-Ginecológico*. Marbán.

- Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>
- Carmona, F. (2017). *Diccionario de Ginecología*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.dracarmona.com/glosario-de-ginecologia/>
- Chacón Estrada, N. M. y Leyva Pérez, M. M. (2003). *Miniglosario en inglés y español de la terminología más útil en Ginecología y Obstetricia*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <http://eprints.rclis.org/5110/1/aci05403.pdf>
- Cooper, S. (1810). *A Dictionary of Practical Surgery: Containing a Complete Exhibition of the Present State of the Principles and Practice of Surgery, Collected from the Best and Most Original Sources of Information, and Illustrated by Critical Remarks. With Notes and Additions, by John Syng Dorsey, M. D.* Longman.
- Copeland, R. (2017). *ProZ. Translation glossary: Robert Copeland-Gynecology and Obstetric Terms*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.proz.com/personal-glossaries/28798-robert-copeland-gynecology-and-obstetric-terms>
- Dox, I.; Melloni, J.; Sheld, H. (2000). *Melloni's Illustrated Dictionary of Obstetrics and Gynecology*. CRC Press.
- García Barreno, P. (dir.); Aller Reyero, M. A. (coord.) (2016). *Diccionario Quirúrgico Ilustrado Complutense, Madrid, Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.ucm.es/cirugia/diccionario-quirurgico-ilustrado>
- Gibson, J.; Potparic, O. (1992). *A Dictionary of Medical and Surgical Syndromes*. Taylor & Francis Ltd.
- Heath, C. (1886). *Dictionary of Practical Surgery*. Smith Elder & Co.
- Hurtado de Mendoza, M. (1840). *Vocabulario médico-quirúrgico o diccionario de medicina y cirugía, que comprende la etimología y definición de todos los términos usados en estas dos ciencias por los autores antiguos y modernos. Madrid, Boix*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000099758&page=1>
- Institute for Digital Health & Innovation (2017). *Trauma Rehabilitation Resources Program. Glossary of Medical Terms*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://atrp.ar.gov/resources/glossary/>
- Instituto Bernabeu (2013). *Diccionario Ginecológico*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.institutobernabeu.com/es/diccionario-ginecologico/>

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

Instituto Bernabeu (2013). *Dictionary of Gynaecology*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.institutobernabeu.com/en/dictionary-gynecological/>

Martín, C. (2014). *Diccionario de términos ginecológicos*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <http://www.conchamartin.es/web/diccionario-de-terminos-ginecologicos/>

National Center for Biotechnology Information (2016). *Major Trauma: Assessment and Initial Management*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK368126/>

NHS (2017). *Saint Mary's Hospital. Glossary of Obstetric Terminology*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://mft.nhs.uk/saint-marys/services/maternity-services-obstetrics/glossary-of-obstetric-terminology/>

Parker, J.; Parker, P. (eds.) (2003). *Surgery – A Medical Dictionary, Bibliography, and Annotated Research Guide to Internet References*, s. I., ICON Health Publications.

Pera, C. (1998). *El cuerpo herido. Un diccionario filosófico de la cirugía*. Edicions Universitat de Barcelona.

Puente Fonseca, C. J. (1997). *Terminología inglés-español para la práctica médica*. Ediciones Díaz de Santos.

RCOG (2014). *Royal College of Obstetricians and Gynaecologists. Glossary of terms*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.rcog.org.uk/en/careers-training/resources--support-for-trainees/useful-resources-for-trainees/glossary-of-terms/>

RCOG (2014). *Royal College of Obstetricians and Gynaecologists. Medical terms explained*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.rcog.org.uk/en/patients/medical-terms/>

Thomson, S.; Steele, J. C.; Rreid, G. (1883). *A Dictionary of Domestic Medicine and Household Surgery*. Charler Griffin & Co.

Transpanish (2016). *Gynecology – Obstetrics Glossary*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://transpanish.biz/gynecology-glossary/>

Escribano Meseguer, L. & Seghiri, M. (2021). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades obstetricia y ginecología, traumatología y cirugía. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 75-97. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.75>

University of Rochester Medical Center. Kessler Burn & Trauma Center (2010). *Glossary of Terms Related to Burn and Trauma Treatment*. Recuperado el 20 de agosto de 2021. <https://www.urmc.rochester.edu/burn-trauma/terms.aspx>

Vázquez, M. (2021). *Traumatopedia. Diccionario traumatología*. <https://traumatopedia.com/diccionario-traumatologia/>

Zink, C. (1988a). *Diccionario Pschyrembel de Ginecología y Obstetricia*. Walter de Gruyter.

Zink, C. (1988b). *Dictionary of Obstetrics and Gynecology*. Walter de Gruyter.

# LEGISLACIÓN POLÍTICO-LINGÜÍSTICA: ANÁLISIS COMPARATIVO DEL DISCURSO DE DOS PLANES DE ESTUDIOS DE PROFESORADO DE INGLÉS

POLITICAL AND LINGUISTIC POLICIES: A COMPARATIVE  
DISCOURSE ANALYSIS OF TWO ENGLISH TEACHER  
EDUCATION PROGRAMS

Claudia Alejandra Borgnia\*

Rec.: 17-09-2021. Acept.: 19-11-2021. Publ.: 20-12-2021

DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

## RESUMEN

Los planes de estudios de carreras de formación docente en idiomas, además de reflejar distintos tipos de posiciones políticas, pedagógicas y epistemológicas, concretan ideologías y representaciones acerca de las lenguas. Estas pueden ser abordadas a partir del estudio de las políticas lingüísticas desde el seno de la sociología del lenguaje. El propósito del presente trabajo es dilucidar las formas en que dos de los conceptos vinculados a las políticas lingüísticas, i.e., las representaciones sociolingüísticas y las ideologías, operaron en la redacción de los Planes de Estudios del Profesorado de Inglés de 1999 y 2019 en una universidad estatal de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. A tal fin, rastreamos el corpus propuesto mediante metodología del análisis del discurso para identificar distintas formaciones subjetivas.

**Palabras clave:** políticas lingüísticas, representaciones sociolingüísticas, ideologías lingüísticas, planes de estudios, análisis del discurso

\* <https://orcid.org/0000-0002-0667-3375> Universidad Nacional de Mar del Plata

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

## ABSTRACT

English Teacher Education Programs reflect different political, pedagogical and epistemological positions, as well as language ideologies. These specific ideologies can be approached through the study of language policies in the field of sociology of language. The purpose of the present work is to explore how sociolinguistic representations and ideologies are embodied in the 1999 and 2019 texts of the English Teacher Education Programs of a state-owned university in Mar del Plata, Argentina. To that end, discourse analysis methodology will be used to identify different subjective stances.

**Key words:** language policies, sociolinguistic representations, language ideologies, program, discourse analysis.

## INTRODUCCIÓN

Los planes de estudios son proyectos educativos que concretan las posiciones ideológicas, socio-antropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas (Coll, 1991) que determinan los objetivos de la educación en un momento y contexto determinado. En el caso de la redacción de planes de estudios de carreras de formación docente en lenguas, se suma otro factor de peso: las ideologías y representaciones acerca de las lenguas. Estas pueden ser abordadas a partir del estudio de las políticas lingüísticas desde el seno de la sociología del lenguaje, aunque sabemos que otros dominios de la lingüística, también, se ocupan de la relación entre lengua y sociedad, tales como la sociolingüística, la etnografía del habla o de la comunicación.

La política lingüística, “determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad y su puesta en práctica, la planificación lingüística, son conceptos recientes que abarcan las antiguas formas de «intervención humana en la lengua»” (Calvet, 1997, p. 2). También se ha definido a la política lingüística como “cursos de acción con relación al uso público de las lenguas fijados por los Estados nacionales o provinciales” (Bein, 2012b, p. 30) y representan formas en que el poder ejerce su dominio sobre la lengua y a la vez, a través de ella. Estas políticas se concretan en lineamientos jurídicos de diverso alcance; las hay nacionales, provinciales, y/o regionales y operan en los contextos más variados: legislación escolar, leyes de radiodifusión, planes de estudios, regulaciones sobre las propagandas, manuales de uso de las lenguas, diccionarios, etc. Aunque formalmente las políticas lingüísticas han sido estudiadas dentro del marco de la sociología del lenguaje a partir del nacimiento de esta disciplina de la mano de Joshua Fishman (1972), podríamos rastrear,

Borgia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

retrospectivamente, la relación entre cultura, pueblo, identidad y lengua hasta llegar a los orígenes mismos de la humanidad. Lo que la ciencia lingüística de los últimos años nos ha brindado es una serie de herramientas para estudiar dichos fenómenos.

El propósito del presente trabajo es dilucidar las formas en que dos de los conceptos vinculados a las políticas lingüísticas, i.e., las representaciones sociolingüísticas y las ideologías, operaron en la redacción de los Planes de Estudios del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (desde ahora UNMDP) del año 1999 y del 2019. A tal fin, realizaremos un recorrido histórico del Profesorado de Inglés y de la legislación lingüística pertinente para luego rastrear el corpus propuesto mediante metodología del análisis del discurso con el objetivo de identificar las formaciones subjetivas que operaron en relación a las categorías de 1) perfil del hablante/docente de inglés; 2) ideología lingüística, función del inglés y oferta de lenguas extranjeras; 3) sintagmas que denominan materias culturales. La investigación estará encuadrada teóricamente dentro de la sociología del lenguaje, ya que como apuntábamos anteriormente, esta disciplina se ocupa de estudiar las relaciones entre lenguas, variedades, Estados, pueblos y naciones y la forma en que estas transacciones se transforman para pautar o normar los usos públicos de las lenguas. Nuestro aporte a la sociología del lenguaje radica en el potencial para vincular estructura social y conducta lingüística con respecto al inglés como lengua extranjera en Argentina y para desmontar los mecanismos ideológicos que operaron en distintos dispositivos de legislación escolar nacional y provincial, y a su vez como éstos ejercieron su influencia en los planes de estudios de una carrera de formación docente en inglés. A la fecha, no hemos encontrado otro trabajo que aborde específicamente la comparación de dos planes de estudios de profesorado de inglés con la mirada puesta en las ideologías y representaciones sociolingüísticas en Argentina. En las líneas que siguen trataremos de explorar de qué manera el contexto socio-político de la EGB ha incidido en la redacción de los documentos estudiados.

### ***Orígenes del Profesorado de Inglés de la UNMDP***

Según consta en ambos planes de estudios, el Profesorado de Inglés de la UNMDP nació, inicialmente, como fruto de la fusión de los Profesorados de Inglés ofrecidos por el IMES, Instituto Municipal en Estudios Superiores, y la Universidad Católica de Mar del Plata. En 1975, se crea un departamento, el de Lenguas Modernas, perteneciente a la Facultad de Humanidades, al cual sigue perteneciendo la carrera hasta el momento.

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

Al momento de su creación, el profesorado suplía las demandas de formación de profesores en lengua inglesa para abastecer al Laboratorio de Idiomas de la misma universidad, colegios privados, escuelas secundarias estatales, institutos privados de inglés, emprendimientos turísticos, empresas diversas y grupos de profesionales. El Laboratorio de Idiomas ofrecía, en ese momento, cursos de extensión en idioma alemán, francés, portugués, inglés e italiano. La creación de este laboratorio evidenció la necesidad de tener docentes universitarios capacitados para dictar clases, especialmente de idioma inglés. Muchos de sus docentes no poseían titulación y, a partir de un estudio de marketing realizado por las escuelas secundarias, se determinó el interés por la carrera de Profesorado de Inglés. Lo que no queda claro, desde la documentación que recoge la historia del profesorado, son los motivos por los que el Departamento de Lenguas Modernas no ofrecía oportunidades de formación universitaria para profesionales que enseñaban los otros idiomas enseñados en el Laboratorio: alemán, italiano, francés y portugués.

### *Motivos subyacentes a la hegemonía del inglés como lengua extranjera: de lo local a lo nacional*

La duda anterior nos obliga a investigar los motivos por los cuales el Departamento de Lenguas Modernas, en el que —hasta la fecha— se ofrece solo una carrera de grado: el Profesorado de Inglés, no ofrece además formación docente en otros idiomas. En numerosas publicaciones Roberto Bein por su parte (2004, 2012a, 2012b) y Arnoux & Bein (2015) advierten sobre los condicionamientos a partir de los cuales, hoy en día, el inglés es el idioma más usado por la población argentina como lengua extranjera o adicional, y esto está estrechamente relacionado con el hecho de que, en la actualidad, el inglés es considerado como la lengua franca mayormente empleada en el mundo. Tal vez, a raíz de esto, el inglés es la lengua extranjera privilegiada en el sistema escolar estatal y privado y en otras instituciones de enseñanza de idiomas en todo el país. A pesar de que, según la Dirección Nacional de Migraciones en 1970 (citado en Bein, 2012a), los inmigrantes británicos representaban el 1,1% de la población argentina total en el período 1857-1940, muy por detrás de las cifras de aquellos provenientes de Italia, España y Francia, que mostraban porcentajes mucho más altos, con el 44,9, 31,5 y 3,6 % respectivamente, ya desde mediados del siglo XX, el inglés comenzó a ganar espacio como una de las lenguas extranjeras preponderantes en la legislación escolar oficial, finalmente desplazando al francés.

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

De todas formas, el número de inmigrantes de las diferentes olas inmigratorias, por sí mismo, no es suficiente para explicar la primacía del inglés. Si nos guiamos por el número de los inmigrantes con mayor afluencia inmigratoria en nuestro país, la lengua extranjera, por excelencia, debería ser el italiano. Otro hecho que pone de manifiesto la posición hegemónica del inglés por sobre las otras lenguas extranjeras es la distribución de profesorados de idiomas ofrecidos por universidades nacionales en la República Argentina. En el Gráfico 1 se presentan los profesorados de lenguas extranjeras en el país, teniendo en cuenta los datos obtenidos de sitios web de cada universidad. En la actualidad, existen 29 carreras de profesorado de idiomas universitarios en el ámbito nacional. Dieciséis de estas casas de altos estudios forman docentes en lengua inglesa, 6 ofrecen formación en francés, 5 en portugués, y 1 en alemán e italiano, respectivamente.

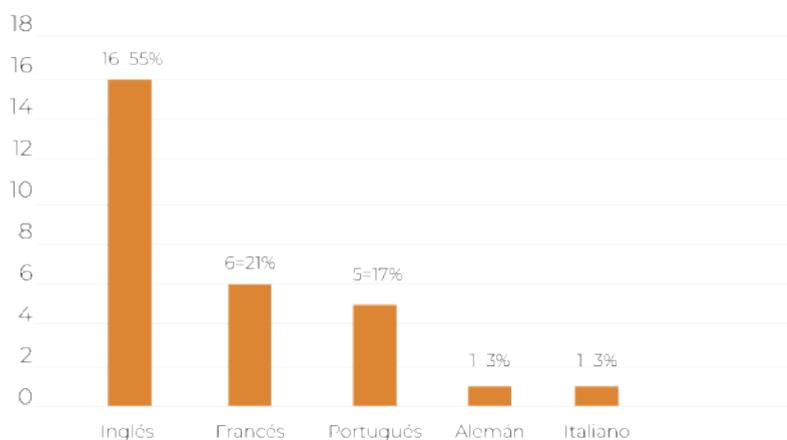
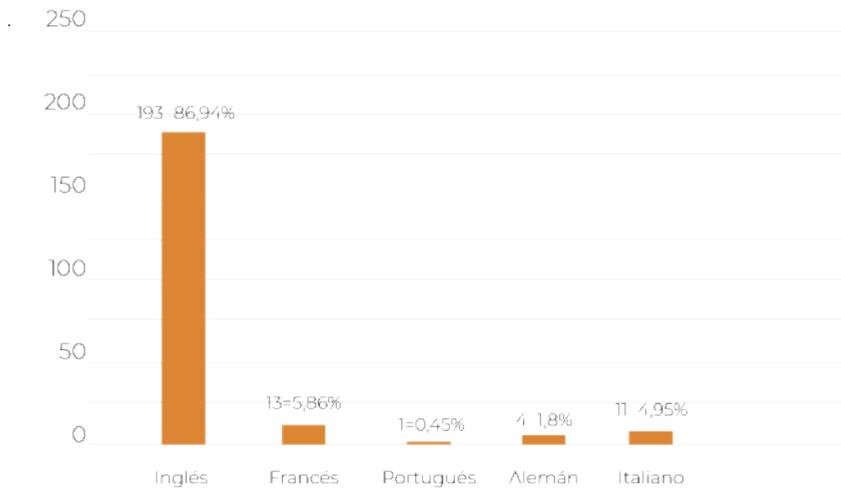


Gráfico 1: Profesores de Lenguas Extranjeras ofrecidos en Universidades Nacionales Argentinas en 2021

El Gráfico 2 muestra los profesorados de lenguas extranjeras en institutos terciarios. En este contexto, las disparidades son aún más pronunciadas que en el caso anterior. De los 222 profesorados, 193 se corresponden con la enseñanza de inglés, 13 con la de francés, 1 con la del alemán, 4 con italiano y 11 con portugués. Estas cifras ponen de manifiesto, aún con más claridad, que el inglés es la lengua extranjera mayormente enseñada en nuestro país. En las secciones subsiguientes, se explicarán los motivos que conllevan esta situación.

Borgia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

Gráfico 2: Profesorados de Lenguas Extranjeras ofrecidos en Institutos de formación docente terciarios en Argentina en 2017.



Nota: Datos obtenidos del Estudio de Montserrat y Motorola (2018).

### **Política Lingüística: Legislación Lingüística Escolar**

Podemos rastrear los orígenes de las políticas lingüísticas contemporáneas a partir de la emergencia del Estado-Nación en Argentina, en el siglo XIX. Hacia fines de este siglo, las diferentes olas migratorias de origen europeo se asentaron y, con el proyecto de crear una nación europea en Latinoamérica, se instauró de hecho el español como lengua oficial. La intención era sembrar la identidad argentina y que el uso del castellano puro borrara todas las marcas de las lenguas de los nuevos pobladores. A través de las escuelas y de la conscripción militar, se logró concretar, con algunas excepciones, el proyecto de una nación monolingüe para comienzos del siglo XX (Bein, 2012a, Arnoux & Bein, 2015). Durante los primeros años del siglo XX, creció la población ante la llegada de nuevas olas inmigratorias. El crecimiento poblacional, junto con la consolidación de una pujante clase media visibilizó mayores demandas educativas que trascendían la formación ofrecida en la escuela primaria. Así, se evidenció la necesidad de formar docentes en todas las materias, incluidas las lenguas extranjeras, para abastecer las nuevas necesidades de un país emergente.

Borgia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

A raíz de esta creciente demanda, a principios del siglo xx, se crearon los Institutos de Profesorado de Lenguas Vivas y el Instituto Nacional Superior del Profesorado (1904). De a poco, el inglés, francés, alemán e italiano, junto a las lenguas clásicas, comenzaron a mostrar un crecimiento en la currícula escolar. El ideal de europeo latinoamericano (Bein, 2012, Arnoux & Bein, 2015) seguía vigente a pesar de la castellanización exitosa y exigía el conocimiento de otras lenguas europeas, especialmente para acceder al consumo de los bienes culturales (Bourdieu, 1997) de las elites y de la nueva clase media.

El primer hito en materia de políticas lingüísticas, luego del proceso de castellanización, fue la reforma del año 1942. En ese año, bajo los auspicios del presidente Castillo, se publicó un decreto de reforma de los planes de estudios de las escuelas oficiales mediante el cual se suprimió la simultaneidad de estudios de lenguas extranjeras por supuestos motivos pedagógicos. Esto significaba que los estudiantes podían tomar clases de idiomas, pero combinados de tal forma que no era posible cursar solo lenguas románicas; siempre el inglés debía ser parte de las combinaciones de idiomas estudiados. En resumen, este decreto, que estaba justificado por razones de "solidaridad continental"<sup>2</sup> hacia los Estados Unidos y por la creencia de que aprender una lengua romance y una sajona era beneficioso, privilegiaba la enseñanza escolar del inglés frente a las otras lenguas. A partir de este momento, el inglés continuó siendo siempre la lengua extranjera hegemónica en el sistema escolar. Debemos aclarar, en este punto, que el alemán, que se había enseñado en algunos colegios privados durante el siglo xix y en colegios técnicos en el siglo xx, perdió espacio en currículo escolar debido a las simpatías antifascistas<sup>3</sup> de algunos funcionarios del gobierno al finalizar la Segunda Guerra Mundial (Bein, 2012) y a la fuerza del inglés.

La supremacía del inglés se vio favorecida nuevamente cuando, por resolución ministerial 1813 de 1988, se legisló que ya no era posible estudiar más que una única lengua extranjera durante el trayecto académico del período de educación secundaria. Por omisiones en la resolución, quedó al azar la elección de la lengua que debía estudiarse. Entre las opciones estaban el inglés, el francés y el italiano. La elección de la lengua ofrecida, en cada caso, quedaba en manos de los directores de las instituciones. Esto significa que la resolución dejaba un vacío legal. Ante las alternativas, un gran porcentaje de directivos optó por la lengua de supremacía social en el momento: el inglés. Claramente, concluimos que las omisiones mencionadas no fueron inocentes

2 Las "relaciones carnales" no hacen más que remitir a las transacciones económicas y culturales con los Estados Unidos, con lo cual, la "solidaridad continental" con el país del norte prevalece frente a aquellas que podrían entablarse con países latinoamericanos.

3 Son sugerentes los motivos por los que la enseñanza del italiano no fue suprimida de manera similar.

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

y que, más bien en ese caso, la política lingüística operó implícitamente reforzando, desde una falsa libertad de elección, la opción más favorecida.

Otra política lingüística que continuó acentuando la preeminencia del inglés fue el Acuerdo-Marco N° 15 para la Enseñanza de Lenguas, el cual fue aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación en 1998. Mediante este acuerdo, todas las jurisdicciones se comprometían a la inclusión progresiva de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria, que había sido extendida al 9° año de Educación General Básica. El acuerdo sugería el comienzo de la educación en lengua extranjera a partir de 4to año de la escuela primaria (Bein, 2012b). En los próximos años, a pesar de no haber legislación lingüística nacional visible, el prestigio del inglés se acrecentó aún más, debido al predominio económico de los Estados Unidos, la globalización, los acuerdos comerciales, el uso extendido de internet y otros tantos recursos tecnológicos.

En 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional. Esta proclamaba la restitución de los derechos de los aborígenes para que accedieran a hablar su propia lengua a la vez que apoyaba la multiculturalidad y el derecho a los estudiantes a aprender distintas lenguas extranjeras. Al igual que en el pasado, el derecho a aprender las distintas lenguas extranjeras se reducía, en lo concreto, a aprender inglés. La nueva ley sugería la adopción de una Educación Intercultural Bilingüe en relación a las lenguas aborígenes, ya que sería beneficiosa para todos los estudiantes (Bein, 2012b, Arnoux & Bein, 2015). También, ponía de manifiesto la importancia de estrechar lazos con los vecinos luso-hablantes mediante la enseñanza del portugués para fortalecer las relaciones comerciales con el Mercosur. De hecho, en 2005, Brasil estableció la enseñanza del español como lengua obligatoria en el sistema escolar, la cual debía instrumentarse a partir de 2010. En Argentina, en 2009, se aprobó una ley análoga que normaba la instauración del portugués como lengua extranjera obligatoria en todo el territorio nacional. En esencia, la Ley Nacional de Educación no logró concretar los cambios en materia de políticas lingüísticas sugeridas. Los proyectos de la multiculturalidad, de la Educación Intercultural Bilingüe, y del portugués como lengua escolar obligatoria han sido concretados en el sistema escolar de manera polarizada, mas no uniformemente.

### ***Representaciones lingüísticas, ideología, fetiche lingüístico y más***

Las ideologías y representaciones lingüísticas o sociolingüísticas ayudan a entender las actitudes hacia las lenguas y las razones por las que las políticas lingüísticas se concretan o solo quedan plasmadas en el texto de la legislación, sin llegar a incidir en el comportamiento lingüístico de una comunidad (Ninyoles, 1972) y ahí radica su importancia en la discusión acerca del estatus de la enseñanza del inglés en

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

Argentina. Según se recoge en los Cuadernos de Glotopolítica 2 (Arnoux, 2000), las representaciones son:

Una suerte de pantalla ideológica que como una lente que distorsiona la visión—se “interpone” entre las prácticas lingüísticas reales y la conciencia social de esas prácticas. Es decir: la sociedad puede tener una conciencia distorsionada de su uso real del lenguaje. Las representaciones tienen materialidad discursiva: están formadas por discursos circulantes en la sociedad, e igual que en el caso de la ideología, puede haber discursos y contradiscursos. (p. 44)

Estas representaciones, según Ninyoles, no tienen asiento en la realidad, sino que son imágenes o percepciones que tienen los individuos con respecto a las lenguas. Bein (2015) retoma la idea de las representaciones como “constructos ideológicos interpuestos entre la praxis lingüística real y la conciencia social de esa praxis” (p.2), resaltando su materialidad tanto discursiva como ideológica. Ya Arnoux y Bein (2015) se referían a las representaciones como “no solo esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos, sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen” (p. 9). Según la literatura analizada, estos esquemas socialmente contruidos, validados y difundidos, conllevan una evaluación de las prácticas lingüísticas.

El carácter evaluativo de las representaciones se manifiesta en el tipo de expresiones que se utilizan para hacer referencia a las lenguas. Por ejemplo, algunas de las representaciones que suelen circular con respecto a las lenguas son la utilidad, el prestigio, la dificultad o facilidad para aprenderlas, lo feas o lindas que son, lo mal o bien que suenan, o etiquetas tales como que las lenguas tienen propiedades mágicas para conseguir trabajo o regresar a un pasado comunitario añorado. Claramente podemos notar los matices valorativos que emergen de ellas.

En el caso del inglés en Argentina, las representaciones han sido en general positivas y están asociadas a la cualidad de conseguir trabajo, de sonar europeo y culto, de acceder a un estatus social superior. Todos recordaremos haber escuchado afirmaciones tales como “sabiendo inglés se te abren todas las puertas”, o “el inglés te abre ventanas al mundo”. Ciertamente, las representaciones que circulan en la sociedad argentina acerca del prestigio del inglés han influido en las políticas lingüísticas volcadas en la legislación escolar. El acatamiento de esas leyes está, a su vez, condicionado por esas mismas representaciones, que así se perpetúan hasta que, en algún momento, un contradiscurso alcance un alto nivel de credibilidad y las alternativas que, en el presente

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

no son elegidas comunitariamente a pesar de estar legitimadas por la legislación, logren ser más populares.

En especial, en el artículo “Argentinos: esencialmente europeos...” (2012), Bein realiza una semblanza de las motivaciones que a su entender esclarecen la situación de las lenguas extranjeras en la actualidad en Argentina. Bein vincula la popularidad del inglés como lengua extranjera por excelencia con las representaciones lingüísticas del inglés antes mencionadas y con el hecho de que los argentinos se siguen sintiendo “esencialmente europeos”. El aprendizaje de portugués, sin embargo, no satisface el ideario de europeidad, tal vez, porque no está directamente asociado a la imagen de un europeo de origen anglosajón. A través del concepto acuñado como “fetiche lingüístico”, el teórico llena el vacío teórico existente en la disciplina: las representaciones sociolingüísticas no explican completamente la idea de que teniendo conocimientos de inglés se consigue trabajo. Así, el fetiche sobrepasa los atributos concretos de la lengua y opera, entonces, otorgándole al inglés cualidades mágicas esenciales.

Dado que no hemos encontrado en la literatura revisada una categoría que haga referencia directa a los hablantes de las lenguas, propondremos aquí el concepto de representaciones lingüísticas acerca de los hablantes para designar las representaciones respecto de las personas o comunidades que hablan una determinada lengua, las cuales operan sobre la base de los estereotipos culturales. En Argentina, tradicionalmente, los hablantes de inglés eran originarios de Gran Bretaña. Luego de las invasiones inglesas, un número de británicos derrotados se amalgamó a la ya existente comunidad británica en el Río de la Plata. Paulatinamente, dadas las relaciones comerciales con Inglaterra, las persecuciones religiosas y políticas en las Islas Británicas, arribaron más inmigrantes angloparlantes de origen inglés, galés, escocés e irlandés.

Luego de las guerras mundiales, la supremacía económica de Gran Bretaña dio lugar a la de los Estados Unidos y, a partir de ese momento, se consolidaron relaciones comerciales con los estadounidenses, lo que conllevó la llegada de un cierto número de inmigrantes de ese país. Desde la perspectiva de los locales, los británicos y luego los estadounidenses, representaban el ideal de europeidad y civilización: orden, respeto por las reglas, afición al trabajo y disciplina. Los primeros profesores de lengua inglesa fueron, indudablemente, los inmigrantes ingleses y/o sus descendientes. También, se contrataban profesores nativos especialmente para dar clases en los colegios bilingües. Estos grupos de nativos, sin conocimiento de pedagogía, por el solo hecho de conocer la lengua y la cultura, se consideraban aptos para enseñarla. Claramente, había una alta demanda de docentes de inglés y, además, el desarrollo en enseñanza de lenguas era nulo o inexistente en esos tiempos. Con el transcurso de los años, en 1904, se crea

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

el primer Profesorado en Inglés en el hoy Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández y más adelante, en otros.

Posteriormente, viajeros angloparlantes, egresados de los colegios bilingües, y/o descendientes de los inmigrantes británicos o estadounidenses ayudaron a suplir la marcada demanda de profesores de inglés. Así nacieron las representaciones lingüísticas de los profesores de inglés como personas de éxito y como modelos de corrección lingüística. Dichas representaciones, aunque más difusas, perduran en cierta medida en la actualidad, reforzadas por una gran cantidad de empresas, instituciones educativas y público en general, que continúa solicitando clases de inglés dictadas por nativos.

Las ideologías lingüísticas, otro concepto que, al igual que el de las representaciones, es relativamente nuevo dentro de la lingüística, pueden definirse como “conjuntos de representaciones lingüísticas compartidos en una sociedad y período dados” (Bein, 2012b, p. 30) que tienen el potencial de generar actitudes comunitarias hacia las lenguas. Dado que las ideologías adquieren fuerza normativa al circular dentro de grupos de poder, el grado de ajuste o rechazo a ellas conlleva la pertenencia a tal o cual grupo social (Arnoux y del Valle, 2010). En su trabajo, Arnoux y del Valle definen las ideologías y luego las ilustran con ejemplos de ideologías que operan en Argentina. Mencionan el panhispanismo, como la valoración del español como lengua de unificación entre los países americanos hispanoparlantes y que se refuerza desde el poder central de la “madre patria”: España<sup>4</sup>. El monolingüismo es otro ejemplo de ideología lingüística; constituye el rechazo por el uso de cualquier lengua que no sea la oficial. Por el contrario, el multilingüismo apoya la existencia de diversas lenguas conviviendo en un territorio en igualdad de condiciones. Otro ejemplo es la ideología latinoamericanista (Arnoux y del Valle), similar a la panhispanista, pero ya sin la tutela de España. En oposición a posturas que proclaman una valoración positiva hacia el inglés global, la lengua franca mundial o la lengua franca internacional, una ideología que circula con bastante fuerza entre los contradiscursos es la del anglocentrismo dominante (Cazorla, 2018). Apela a las asociaciones de inglés con la lengua del imperio, la que tiene el poder de sustituir y hasta de eliminar lenguas minoritarias y locales, tal como lo afirma Phillipson (2009) con los sintagmas “lingüicismo” y Price (1984) “lengua genocida” (mi traducción de *killer language*). Al analizar los discursos de los dos planes de estudios retomaremos el tratamiento de las representaciones, fetiches e ideologías.

<sup>4</sup> Como lo explican Arnoux y del Valle, para naturalizar las representaciones sociolingüísticas y que se imponga lo que ellos llaman ideologema partiendo del concepto de Marc Angenot (1982), se recurre a “representaciones emocionales”.

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

## **Metodología**

Abordaremos los documentos desde la perspectiva del análisis del discurso. Adherimos a la visión de análisis del discurso de Arnoux (2006), quién lo concibe por un lado como un campo interdisciplinario, en este caso, lindante entre el discurso educativo y el legal, y por otro, desde la perspectiva interpretativa. Según esta perspectiva, que Arnoux toma de Michel Pecheux (1984), el análisis del discurso se propone develar a través de ciertos procedimientos, aquello que ha sido codificado estratégicamente por un sujeto y que expone el juego dialógico entre lo que se dice, lo que se oculta y lo que de hecho se hace. El procedimiento apuntado por Arnoux (2006) consiste en “exponer las huellas del ejercicio del lenguaje por parte de los sujetos” (p. 21) mediante la selección de indicios reveladores de alguna regularidad significativa. Así se rastrean las variables que pueden haber intervenido en la selección de ciertas opciones lingüísticas y la omisión de otras. Resulta relevante aquí mencionar que en este estudio analizamos dos textos del mismo género, emanados de la misma institución, y que un número de sujetos ha participado en la redacción de ambos documentos, mientras que otros son distintos. Esto significa que han operado diferentes tipos y niveles de condicionantes en la producción del corpus primario.

La indagación llevada a cabo en este trabajo ha constado de los siguientes pasos. Se confrontaron repetidamente ambos documentos primarios, junto a los documentos secundarios, es decir, la legislación escolar nacional y provincial, la reglamentación de la universidad y de la facultad en cuestión. Las distintas lecturas de los documentos se intercalaron con entradas a literatura previa afín realizada en el país (Bein y Varela, 2005) y a las herramientas teóricas de las representaciones e ideologías socio-lingüísticas. Se realizó un análisis del contenido, es decir, la estructura, nombres y cantidad de las asignaturas, distribución del tiempo, contenidos y fundamentación de ambos diseños curriculares. Luego, se registraron los elementos que nos permitieran realizar inferencias con respecto a las formaciones ideológicas, y se volcaron en distintas tablas, que detallaremos en el apartado correspondiente al análisis contrastivo discursivo.

## **Los planes de estudios 1999 y 2019**

Describiremos brevemente ambos planes de estudios, que son consecutivos, para luego realizar el análisis comparativo. Aclaremos aquí que aún está vigente el Plan 1999, y se estima que el nuevo Plan 2019 se comenzará a implementar en 2023. El Plan de Estudios de 1999 nace como respuesta a las crecientes necesidades de formación de docentes luego de la aprobación de la Ley Federal de Educación (1993), la cual pauta la

Borgia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

obligatoriedad del cursado hasta 9° año y divide la escolaridad en ciclos denominados: inicial, EGB1, EGB2 y EGB3 y la Educación Polimodal. Se le confiere al Consejo de Cultura y Educación la tarea de legislar en el terreno de las lenguas extranjeras y, así, es que el Consejo fijó 9 años de lenguas extranjeras, de los cuales -al menos 3- debían ser de inglés.

Debido a esta división y, al hecho de que la carrera tenía una duración de 4 años, pero había un gran índice de deserción por la oferta horaria y lo poco flexible que es el plan, se extendieron dos títulos extendidos: el de Profesor de Inglés para Nivel Inicial y Primero y Segundo Ciclo de la EGB y el de Profesor Superior de Inglés para Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal. Los dos títulos se expidieron hasta el año 2012, en que la denominación de los ciclos de la escolarización cambió como respuesta a la Ley de Educación Nacional (2006). En ese entonces, la Facultad suspendió el título intermedio para evitar que perdiera validez nacional (OCAS N° 3043/2011 y 0803/13) y hasta la fecha se sigue ofreciendo solo el título completo.

El Plan de Estudios de 1999 comprende 32 materias cuatrimestrales, una de las cuales es opcional, distribuidas en 4 años. El número total de horas es de 3.584. Al ingreso, los estudiantes deben rendir dos exámenes de aptitud en el idioma: INI (Idioma Inglés Intermedio) e INA (Idioma Inglés Avanzado). Los estudiantes que aprueban estos exámenes pueden cursar las materias subsiguientes en el plan de estudios. Quienes desaproveban estos exámenes deben cursar dos asignaturas, una por cada nivel, que llevan el mismo nombre de los exámenes. Es decir, que la universidad brinda, a quienes no poseen el nivel adecuado de inglés, la oportunidad de alcanzarlo de manera gratuita. Esta ha sido una medida inclusiva concretada con la implementación del Plan 1999. Mientras estuvo en vigencia el Plan 1989, quienes rendían los exámenes de INI e INA y no los aprobaban, debían procurarse, por medios propios, el nivel requerido. Esta política inclusiva ha ayudado a cambiar el perfil socioeconómico de los ingresantes, ya que en el pasado, los estudiantes que no contaban con el nivel de competencias lingüísticas en inglés requerido y no disponían de recursos económicos para obtenerlo de forma privada, quedaban excluidos.

Mediante el Plan de Estudios 2019, a su vez, se ofrece una carrera también de 4 años y con 32 materias, de las cuales 4 son opcionales y se ofrecen a partir del tercer año. El plan cubre un total de 3104 horas, más 64 horas destinadas a Prácticas Socio Comunitarias. Una de las mayores diferencias entre ambos planes es la duración de la carrera. Mientras que el Plan 2019 tiene 3232 horas, e incluye Prácticas Socio Comunitarias, el Plan 1999 ofrece 3584 horas, y no prevé dicho espacio de prácticas. Otro de los grandes cambios en correspondencia con el proyecto de inclusión de la universidad consiste en la asignación de un mayor número de horas de clase a las materias INI e INA. Dicha asig-

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

nación de horas fortalece el nivel de ingreso del estudiantado, garantizando igualdad de condiciones a toda la población.

El plan está en consonancia con la normativa nacional antes mencionada y con otros lineamientos provinciales. Además, refleja los “Lineamientos Generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios” (2012) del Consejo Interuniversitario Nacional y los “Lineamientos Preliminares para los Profesorados en Lenguas Extranjeras” (2018) de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación (ANFHE). En el plano local, el plan responde a “la expresión de su compromiso con el respeto a los derechos humanos y la dinamización de procesos de inclusión y democratización” delineados en el Estatuto de la Universidad. También, adhiere a la reglamentación respecto de la protección de los derechos de personas con discapacidad, del colectivo LGBTI y de las mujeres. Particularmente, los lineamientos de la ANFHE y del CIN son los que dieron lugar al acortamiento de la carrera, ya que de estas entidades surgieron acuerdos para ofrecer una cantidad similar de horas de clase en todos los profesorado universitarios de lenguas y de otras disciplinas en el país.

### *Análisis contrastivo discursivo de los planes de estudios 1999 y 2019*

Procederemos aquí a analizar el corpus primario utilizando elementos del análisis contrastivo del discurso para dilucidar los posicionamientos socioculturales que intervinieron en la redacción de los planes de estudios. Este diseño metodológico contrastivo nos permite reconocer, delimitar y enfrentar formaciones y prácticas discursivas y posicionamientos ideológicos a través de las siguientes categorías de análisis: 1) perfil del hablante/docente de inglés; 2) ideología lingüística, funciones del inglés y oferta de lenguas extranjeras; 3) sintagmas utilizados para denominar las materias culturales. Consideramos que estas categorías tienen un alto valor explicativo debido a su articulación con las herramientas teóricas provenientes de las ciencias del lenguaje y de la legislación lingüística hasta aquí utilizadas. Como toda categorización del espectro sociolingüístico, corre el riesgo de ser artificial, arbitraria y de no reflejar fehacientemente la compleja trama de relaciones que confluyen en el estudio del comportamiento lingüístico público y las pautas políticas que se proponen normalizarlo.

Por motivos de claridad, hemos decidido resumir los elementos discursivos extraídos de los planes que corresponden a cada categoría en un cuadro comparativo a continuación de su explicación. Debemos aclarar, asimismo, que las construcciones discursivas correspondientes al Plan 2019 registradas en las tablas son mucho más numerosas que las del Plan 1999. Esto puede estar relacionado con la extensión dispar de los documentos (25 páginas el Plan 1999 y 41 el Plan 2019) y también con su naturaleza.

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

### **Categoría de Análisis 1: Perfil de Docente y/o Hablante de Inglés como Lengua Extranjera.**

La Tabla 1 recoge los indicios que nos permitieron entrever el perfil de docente como hablante de la lengua en ambos documentos. Notamos, por un lado, que en el Plan 1999 siguen vigentes los estereotipos de profesor de inglés que mencionábamos en el apartado acerca de las representaciones sociolingüísticas y el fetiche. Se menciona el “elevado manejo” del idioma del docente ya que oficiará como “modelo” de corrección lingüística, lo cual denota, a la vez, un marcado purismo. Por otro lado, emergen, con cierta timidez, rasgos de un hablante que más que tener una “sólida” competencia lingüística en la lengua meta, tiene que comunicarse adecuadamente, lo cual nos hace pensar en un tipo de hablante que debe poseer otro atributo: la comprensibilidad. Según el Plan 1999, el futuro docente tendrá también un rol como mediador social, será empático y deberá administrar recursos tecnológicos.

Tabla 1: Resumen comparativo del perfil de docente/hablante de inglés en Planes de Estudios 1990 y 2019.

Categoría de análisis	Plan de estudios 1999	Plan de estudios 2019
<b>Perfil de docente y/o hablante de inglés como lengua extranjera</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejo fluido y adecuado del inglés.</li> <li>2. Elevado nivel de competencia en las cuatro habilidades lingüísticas que le permiten actuar como modelo en el aula.</li> <li>3. Conocimiento del inglés como medio para acceder a contenidos y como fin.</li> <li>4. Sólido manejo teórico-práctico del idioma que va a enseñar.</li> <li>5. Competencia cultural que permita comparar con cultura local y promover la empatía.</li> <li>6. Dominio fluido del idioma a nivel de comunicación oral y escrita en una variedad de usos, situaciones, registros, géneros y tipos discursivos.</li> <li>7. Reconocimiento de variedades dialectales y sociales del idioma inglés.</li> <li>8. Utilización de herramientas informáticas como recurso para la enseñanza, la actualización y la interacción y socialización profesional.</li> <li>9. Docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional.</li> <li>10. Espíritu de investigación y reflexión.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación fluida, efectiva y adecuada.</li> <li>2. Competencia lingüística intercultural.</li> <li>3. Alfabetizaciones múltiples, identidades, inclusión, diversidad y disenso; interculturalidad e hibridación.</li> <li>4. Docente con habilidad de mediador sociocultural.</li> <li>5. Responsabilidad pedagógica, social y política en la enseñanza.</li> <li>6. Competencia Lingüística, comunicativa, intercultural y crítica en el uso y la enseñanza de la lengua inglesa en diversos géneros y soportes comunicativos.</li> <li>7. Exploración y recuperación de múltiples identidades y prácticas culturales, discursivas y comunicativas de variados usuarios del idioma inglés.</li> <li>8. Alfabetización académica, visual, mediática, y digital.</li> <li>9. Identidades lingüísticas, diversidad y variación en las culturas académicas.</li> <li>10. Los géneros académicos escritos: convenciones, registros, estilo y audiencia.</li> <li>11. Lenguajes en contextos y en contactos post y descoloniales: hibridación, globalidad, inclusión, diversidad y disidencia.</li> <li>12. Reflexión sobre el universo sociocultural que acompaña a la lengua inglesa para poder compararlo y contrastarlo con lo propio.</li> <li>13. Competencias múltiples en el idioma inglés a través del conocimiento de sus aspectos formales, pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos.</li> <li>14. Conscientización metalingüística e intercultural en el uso y la enseñanza del idioma inglés.</li> <li>15. Reflexión sobre la diversidad exogenérica y funcional.</li> <li>16. Enseñanza de las lenguas extranjeras frente a la inclusión y la exclusión social.</li> <li>17. Perspectiva de género.</li> </ol>

Borgia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

El perfil del hablante que se gradúa según el Plan 2019 apunta a la utilización del inglés adecuadamente, a los conocimientos sólidos de los distintos aspectos y niveles de la lengua, al igual que el del Plan 1999, pero además, muestra una aspiración a un manejo más sólido de las herramientas digitales, a un fuerte rol como mediador intercultural y a la inclusión social de una amplia gama de personas pertenecientes a distintos grupos históricamente ignorados, como las personas discapacitadas o del colectivo LGBTI. La comparación de ambos perfiles visibiliza un rol sociocultural algo más activo para los docentes que completan el grado según el Plan 2019.

### ***Categoría de análisis 2: ideología lingüística, función del inglés y oferta de lenguas extranjeras.***

Trataremos estas tres categorías juntas ya que están estrechamente vinculadas entre sí. En el caso del Plan 1999, se menciona la enseñanza del inglés como lengua extranjera y como segunda lengua. Actualmente, una gran parte de la literatura sobre las funciones de las lenguas hace una diferenciación entre lenguas extranjeras y segundas lenguas en cuanto al ámbito en que los estudiantes aprenden y utilizan el idioma. En Argentina, el inglés cumple generalmente la función de lengua extranjera, a menos que nos refiramos a casos específicos de estudiantes que concurren a escuelas bilingües y provienen de hogares con hablantes de habla inglesa y su socialización, fuera de la escuela, ocurra en inglés.

En el Plan 2019, continúa estando el sintagma “inglés como lengua extranjera”, pero se agregan: “lenguaje de comunicación internacional”, “lengua franca”, “tercer idioma de contacto entre personas que no poseen un idioma en común”, “inclusión de lenguas de diásporas, migraciones y descolonización a través del inglés” e “interculturalidad”. Claramente, en este paisaje colorido de funciones del inglés se reflejan las posturas inclusivas de la etapa post-liberal y post-colonial, con su impronta intercultural y la función del inglés como agente mediador. También, se esbozan enfoques más neutrales para algunos (Crystal, 1998; Graddol, 2006) y totalizadores para otros (Mufwene, 2009; Phillipson, 2009; Skutnabb-Kangas, 2000) acerca de designaciones como “inglés global” o “inglés internacional”.

Del estudio contrastivo de ambos planes, se infiere que el Plan 1999 concibe al inglés todavía como una lengua más asociada a una sociedad con un multilingüismo incipiente y acaso un bilingüismo. Por otro lado, en el caso del Plan 2019, ese desarrollo se encuentra en evolución y permite pensar, a futuro, en una sociedad más pluralista, multilingüe y con hablantes con distintas variedades y grados de adquisición de la

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

lengua, lo que conlleva una visión del inglés que se va alejando lentamente del inglés estándar. Este plan es el que ofrece, a diferencia del anterior, una lengua asiática, el chino. Sin embargo, a pesar de incorporar la prometedora noción de “Argentina del Cono Sur”, ese gesto inclusivo no parece concretarse en la oferta de enseñanza de alguna lengua aborigen, que les daría representatividad a las comunidades de los pueblos originarios de América del Sur. La Tabla 2 muestra un resumen comparativo de ideología lingüística, función del inglés y oferta de lengua extranjeras en los Planes 1999-2019.

Tabla 2: Resumen comparativo de ideología lingüística, función del inglés y ofertas de lenguas extranjeras en Planes de Estudios 1999 y 2019.

Categoría de análisis	Plan de estudios 1999	Plan de estudios 2019
<b>Función del inglés</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lengua extranjera</li> <li>2. Segunda lengua</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lengua extranjera</li> <li>2. Lenguaje de comunicación internacional</li> <li>3. Lengua franca</li> <li>4. Tercer idioma de contacto entre personas que no poseen un idioma en común</li> <li>5. Inclusión de lenguas de diásporas, migraciones y descolonización a través del inglés</li> <li>6. Interculturalidad</li> </ol>
<b>Ideología Lingüística</b>	No se menciona directamente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plurilingüismo (rechazo de la idea de una lengua= Estado-nación)</li> <li>2. Multilingüismo</li> <li>3. Argentina en el Cono Sur y Sur Global</li> </ol>
<b>Ofertas de Lenguas extranjeras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Portugués</li> <li>2. Italiano</li> <li>3. Alemán</li> <li>4. Francés</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plurilingüismo (rechazo de la idea de una lengua= Estado-nación)</li> <li>2. Multilingüismo</li> <li>3. Argentina en el Cono Sur y Sur Global</li> </ol>

### **Categoría de Análisis 3: Sintagmas Usados para Designar Materias de Formación Cultural.**

En el caso de las denominaciones de las materias culturales, que son 5 en cada plan, observamos que ha habido una ampliación de las sociedades cuya historia o literatura se estudia. Mientras que en el Plan 1999, de corte más tradicionalmente anglocéntrico, se ofrece el estudio de la historia/literatura inglesa o estadounidense, en el Plan 2019, se deja al docente a cargo la elección del país/nación/pueblo cuya historia o literatura desee estudiar. Esta propuesta habilita el estudio de los aspectos culturales de países como Sudáfrica, Australia, Jamaica, Escocia, India o Malasia, lo cual muestra un interés por incluir, entre sus metas, el estudio de culturas no hegemónicas. Nos preguntamos ¿qué grado de adhesión a estos cambios tendrán los docentes a cargo de las materias mencionadas?

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

En la Tabla 3 comparamos los sintagmas utilizados para designar las asignaturas de corte cultural en los planes 1999-2019.

Tabla 3: Resumen comparativo de sintagmas utilizados para designar materias culturales en Planes de Estudios 1999 y 2019.

Categoría de análisis	Plan de estudios 1999	Plan de estudios 2019
<p><b>Sintagmas utilizados para denominar materias culturales</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Historia Inglesa</li> <li>2. Historia de EE.UU.</li> <li>3. Literatura Inglesa</li> <li>4. Licenciatura Contemporánea de Inglaterra y EE.UU.</li> <li>5. Literatura Comparada</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Historia de Culturas de Habla Inglesa.</li> <li>2. Historia Contemporánea de Culturas de habla inglesa</li> <li>3. Literatura en Lengua inglesa I.</li> <li>4. Literatura en Lengua Inglesa II.</li> <li>5. Seminario de literatura comparada.</li> </ol>

### Discusión

En el presente trabajo hemos realizado un recorrido por las políticas lingüísticas que han operado en Argentina en relación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y hemos analizado y comparado dos planes de estudios en busca de ideologías y representaciones lingüísticas. Revisamos la historia del Profesorado de Inglés y el contexto sociopolítico en el que surgieron los documentos mencionados. También, hemos explorado la legislación lingüística escolar que ha incidido en la enseñanza del inglés y las herramientas teóricas afincadas en la sociología del lenguaje para darle operatividad a nuestro proyecto. Finalmente, realizamos el estudio contrastivo con metodología de análisis del discurso y volcamos los resultados en tablas que nos han permitido sistematizar y explicar los hallazgos.

Con respecto al perfil del docente/hablante de inglés, hay algunas similitudes entre ellos así como indicios en el Plan 1999 que presagian un cambio significativo a concretarse con el Plan 2019. Por ejemplo, ambos planes aspiran a formar un docente comprometido con el entorno sociocultural, reflexivo y con un manejo óptimo de la lengua. Sin embargo, mientras que el Plan 1999 alude más fuertemente a los estereotipos asociados a la clase privilegiada, a los hablantes nativos y al modelo de corrección lingüística, el Plan 2019 amplía el modelo de docente de inglés. El nuevo perfil apunta, de manera más marcada que el 1999, a un hablante que posee una alta competencia comunicativa, discursiva, intercultural y tecnológica. Sin embargo, el cambio más marcado entre ambos perfiles radica en el acento en la perspectiva de género.

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

En cuanto a la categoría de ideologías lingüísticas, funciones del inglés y oferta de lenguas extranjeras, hemos interpretado los hallazgos en base al multilingüismo (social) y al plurilingüismo (individual). En el Plan 1999 se hace mención al inglés como lengua extranjera y como segunda lengua. Tenemos ciertas dudas con respecto a esta última conceptualización y a cómo se llevaría a cabo en Argentina. La idea del inglés como lengua extranjera, que también se menciona en el Plan 2019, es compatible con la ideología del multilingüismo.

Como hemos visto, mediante la legislación educativa nacional, en lo que atañe a las lenguas extranjeras en los últimos años, se ha extendido, ampliamente, la enseñanza del inglés, a expensas de otras lenguas europeas, como el alemán, el italiano y el portugués y se ha proclamado el multilingüismo y el bilingüismo, en el caso de los aborígenes y los lusoparlantes, ya que ayudaría a fortalecer los lazos con países de la región. No todas estas políticas han sido concretadas, en la misma medida, en los dos planes de estudios analizados. Desafortunadamente, los proyectos de la Educación Intercultural Bilingüe no han sido exitosos en el sistema escolar de la mayoría de las provincias y tampoco hemos visto más que reverberaciones de ellos en los discursos de los planes.

En un país en el que se sigue hablando un gran número de lenguas aborígenes, aunque por grupos no tan numerosos, sorprende que no se visibilicen gestiones para vitalizarlas, atendiendo a las agendas de protección del derecho de los aborígenes a hablar la lengua de identidad. Ninguno de los dos documentos incluye una lengua aborigen en la oferta de lenguas extranjeras. Con respecto a la ideología del eurocentrismo, vemos una apertura en el Plan 2019, en el cual se ofrece una lengua asiática por primera vez dentro del Profesorado, mientras que solo se han ofrecido lenguas europeas hasta el presente. El nuevo plan incluye, entre sus intereses, a los hablantes de distintas diásporas, de territorios poscoloniales y de distintas disidencias y potencia el valor del inglés como lengua que opera interculturalmente.

Finalmente, hemos visto que, en los dos planes, se aborda el estudio de las materias culturales desde perspectivas opuestas. Mientras que el Plan 1999 ofrece materias desde una perspectiva angloamericana, la nueva propuesta presenta materias que se enfocan en pueblos anglófonos no definidos, lo cual posibilita el abordaje del estudio de sociedades de las diásporas, del Caribe, o de los continentes asiático o africano, por ejemplo. Este desplazamiento de las hegemonías vinculadas a los Estados Unidos y Gran Bretaña convoca —desde la currícula oficial y obligatoria—, al encuentro con culturas Otras, las cuales usualmente se estudian en materias opcionales o en seminarios de posgrado. De esta manera, si se logran concretar estas políticas inclusivas en el aula, las

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 67, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

posiciones que antes se identificaban con lo hegemónico, se correrían a los bordes, y quienes se identificaban con los márgenes, tendrían acceso al centro. Seguramente, el abordaje de las materias culturales —bajo este nuevo paradigma— contribuirá a romper los estereotipos acerca de la lengua y sus hablantes.

## Conclusión

En este trabajo, desde el encuadre de la sociología del lenguaje, hemos escrutado la forma en que desde la legislación nacional, provincial y a nivel local e institucional (UNMDP), se han concretado posicionamientos ideológicos que legitiman y así perpetúan o bien cuestionan el valor del inglés como lengua extranjera en dos planes de estudios de Profesorado de Inglés. A su vez, este estudio también contribuye al campo científico al ser un ejercicio de comparación documental con metodología de análisis del discurso. En resumen, podemos afirmar que uno de los grandes rasgos de la política lingüística argentina respecto del inglés como lengua extranjera en los últimos años ha sido el acento en la inclusión social. A pesar de que las distintas leyes formalizaron un desplazamiento de otras lenguas extranjeras a favor del inglés, es innegable que, en el presente, todos los estudiantes argentinos tienen garantizado el acceso a conocimientos de una lengua extranjera dentro de la escuela, aunque sea el inglés, una lengua vista por muchos como la lengua del imperio. En el pasado, quienes cursaban sus estudios en escuelas del Estado, solo aprendían una lengua distinta de la propia si asistían a institutos privados o tomaban clases particulares. En términos de inclusión, mientras que el Plan 1999 muestra un gesto esperanzador, el Plan 2019 refleja una agenda más inclusiva, al menos al ingreso a la carrera. A pesar de este cambio aparente hacia la inclusión que promovería el acceso a la cultura letrada en inglés para miembros de las clases sociales desfavorecidas, cabe preguntarse si, a largo plazo, el ingresar con más facilidad al Profesorado redundará en un alto índice de egresos o si, por el contrario, el no contar con conocimientos sólidos al comenzar la carrera, devenga en un desempeño transversal pobre o en un futuro desgranamiento en la matrícula. Si la propuesta es que el acceso al dominio del inglés deje de reflejar profundas diferencias sociales, sería deseable que, en un futuro, los planes, además de expresar que todos los argentinos tienen derecho a comunicarse en inglés, no oculten que continúa siendo necesario sostener y, al mismo tiempo, profundizar el aprendizaje del inglés, ya que inevitablemente el dominio de la variedad estándar está fuertemente relacionado con posiciones de privilegio. Finalmente, dado que los planes de estudios de carreras de formación docente en lenguas canalizan intervenciones sociales, económicas y políticas, además de educativas, la omisión de lenguas aborígenes en los programas acentúa dialécticamente su debilitamiento.

Borgnia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7, 1, 1-25. <http://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>
- Arnoux, E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y prácticas* (pp. 1-15) Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso: Modos de abordar materiales de archivo*. Homo Sapiens.
- Arnoux, E. y Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En Arnoux, E. y Bein, R. (Ed.). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. pp. (1-28). Biblos.
- Bein, R. (2004). La legislación político-lingüística en la Argentina. En G. Kremnitz y J. Born. (Ed.). *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*, (pp. 41-50). Praesens.
- Bein, R. (2005). Las lenguas como fetiche. En Panesi, J. y Santos, S. (Ed.). *Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística* (pp. 4-6). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Bein, R. (2012a). Argentinos, esencialmente europeos... La influencia de las representaciones en la política lingüística. *Quaderna*, 1, 1-17. <http://quaderna.org/argentinosesencialmente-europeos>
- Bein, R. (2012b). *La política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras a partir de 1993* [Tesis doctoral, Universität Wien]. [http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012--01\\_0868071.pdf](http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012--01_0868071.pdf)
- Bein, R. (2015). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*. <http://www.linguasur.com.ar/manual/>
- Bein, R. y Varela, L. (2005). El discurso acerca de las lenguas extranjeras en dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904 y 1994. *Lenguas Vivas*, 5, 35-40.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

- Borgia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>
- Cazorla, M. A. (2018). Las diferencias ideológicas sobre la posición dominante del inglés en el ámbito de la globalización en el siglo XXI. *Del Prudente Saber y El Máximo Posible De Sabor*, 10, 13-37. <http://rct.fcedu.uner.edu.ar/index.php/prudente/article/view/79>
- Calvet, J-M. (1997). *Las políticas lingüísticas*. (Trad. L. Varela). Edicial.
- Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Grupo Planeta.
- Crystal, D. (1998). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Fishman, J. A. (1972). *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- Graddol, D. (2006). English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. *Language Problems and Language Planning*, 32, 203-207. <https://doi.org/10.1075/lplp.32.2.08amm>
- Montserrat, M.; Mórtoła, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 10, vol. 10, 167-19 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198>
- Mufwene, S. (2009). Globalization, Global English, and World Englishes: Myths and Fact. En Coupland, N. (Ed), *The Handbook of Language and Globalization*, (pp. 31-55). Blackwell.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. Orient BlackSwan.
- Price, G. (1984). *The Language of Britain*. London: Edward Arnold.
- Ninyoles, R. L. (1972). Fragmentos de *Idioma y poder social*. En Bein, R. (Ed.). *Cuadernos de Glotopolítica 2* (pp. 37-41). Universidad de Buenos Aires.
- Skutnabb\_Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* New York: Routledge.

Borgia, C. A. (2021). Legislación político-lingüística: análisis comparativo del discurso de dos planes de estudios de profesorado de inglés. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 98-120. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.98>

## DOCUMENTOS OFICIALES CONSULTADOS

Consejo Federal de Educación NAP (2012). *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Lenguas extranjeras. Educación primaria y secundaria*. Ministerio de Educación.

Dirección Nacional de Migraciones (2008). *Inmigración 1857-1920*. Ministerio del Interior de la República Argentina

Ley Nacional 24.468 de 2008. 16 de enero de 2009.

Ley de Educación Nacional 26.206 de 2016. 14 de diciembre de 2016.

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Letras (2015). *Lineamientos Preliminares para los Profesorados Universitarios en Lenguas Extranjeras*. [http://www.anfhe.org.ar/archivos/documentos/LETRAS\\_Lineamientos\\_presentaci%F3n\\_CIN\\_junio\\_2014.pdf](http://www.anfhe.org.ar/archivos/documentos/LETRAS_Lineamientos_presentaci%F3n_CIN_junio_2014.pdf)

Ordenanza de Consejo Académico de 2011 [Universidad Nacional de Mar del Plata]. 31 de octubre de 2011.

Ordenanza de Consejo Académico de n° 0803 2013 [Universidad Nacional de Mar del Plata]. 18 de febrero de 2013.

Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Mar del Plata (2019).

Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://humanidades.mdp.edu.ar/lenguasmodernas/profingles/>

# LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CIENTÍFICO-ACADÉMICA EN INGLÉS EN EL POSGRADO: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

ACADEMIC WRITING INSTRUCTION IN ENGLISH IN  
GRADUATE SCHOOL: REFLECTIONS ON PRACTICE

Viviana Innocentini\*

Rec.: 13-09-2021. Acept.: 12-10-2021. Publ.: 20-12-2021

DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>

## RESUMEN

La escritura es una habilidad fundamental en la universidad, tanto a nivel de grado como de posgrado. En el posgrado, específicamente, el desarrollo de la escritura científico-académica no se restringe únicamente a la primera lengua; dado el rol del inglés como lingua franca de la comunicación científica, los estudiantes de posgrado deben ser capaces de producir géneros expertos también en esa lengua. En Argentina, muchas instituciones universitarias demandan producciones escritas en inglés como requisitos previos a la graduación en carreras de maestría y doctorado, pero son pocas las instituciones que capacitan a sus estudiantes en la escritura de géneros expertos en inglés. En este trabajo me propongo analizar la aplicabilidad de un enfoque crítico-pragmático basado en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura de géneros expertos en inglés en el nivel de posgrado en una universidad argentina. A la luz de la literatura existente y partiendo de un análisis empírico, situado y de corte cualitativo, este trabajo da cuenta de tres iniciativas docentes tendientes a mediar la brecha existente entre las demandas de escritura en inglés y la enseñanza de escritura que favorezca la participación genuina y efectiva de escritores multilingües en una comunidad internacional.

\* Universidad Nacional de Mar del Plata <https://orcid.org/0000-0001-7102-8340>  
vinnocentini@mdp.edu.ar

Innocentini, V. (2021). La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado: Reflexiones sobre la práctica. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 121-133. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>

**Palabras Clave:** escritura científico-académica, inglés, géneros discursivos, práctica docente.

## ABSTRACT

Writing is an essential skill in higher education, both at undergraduate and graduate levels. In graduate school, academic writing is not only restricted to the first language; given the role of English as the lingua franca of scientific communication, graduate students must be able to produce expert genres in English as well. In Argentina, written productions in English are often prerequisites for graduation in master's and doctoral studies, but few institutions offer training on the writing of expert genres in the foreign language. In this paper, I reflect upon the applicability of a critical-pragmatic genre approach for the teaching of expert genres in English at the postgraduate level in an Argentinian university. In the light of the existing literature and based upon empirical, situated and qualitative analysis, this work reports on three teaching initiatives aimed at mediating the gap between the demands of writing in English and academic writing instruction that favors genuine and effective participation of multilingual writers in an international community.

**Key words:** academic writing, English, genres, teaching practice

## INTRODUCCIÓN

La escritura es sin dudas una habilidad inherente al aprendizaje universitario (Creme & Lea, 2008; Gómez Espinoza et al., 2020); a través de ella se establece gran parte de la comunicación entre profesores y estudiantes, se apropian saberes y se da cuenta del conocimiento disciplinar adquirido. En el nivel de posgrado, la escritura no sólo es el medio a través del cual los estudiantes, investigadores nóveles, a menudo son evaluados, sino que es además el medio para la obtención de recursos para realizar investigaciones y difundirlas, tanto dentro como fuera de las fronteras institucionales. La escritura científico-académica es, por sobre todo ello, una herramienta fundamental para que los estudiantes puedan adentrarse en la cultura disciplinar (Lillis, 2001) y en las formas particulares de construcción y difusión de conocimiento en sus disciplinas. Da cuenta de tal importancia, el desarrollo de movimientos como la Escritura a través del currículo, Escritura en las disciplinas y Alfabetización o Literacidades Académicas (Bazerman et al., 2005; Bazerman et al., 2016; Carlino, 2013; Molina Natera, 2012; Russell,

Innocentini, V. (2021). La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado: Reflexiones sobre la práctica. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 121-133. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>

2002) y el auge de investigaciones e iniciativas pedagógicas centradas en las prácticas letradas académicas o científico-académicas con un gran impacto para la formación universitaria de grado y posgrado en distintos países de América Latina (Colombo & Carlino, 2015; Navarro, 2019; Parodi, 2010).

En el nivel de posgrado, específicamente, el desarrollo de la escritura científico-académica no se restringe únicamente a una primera lengua o lengua dominante. Dado que el inglés se ha transformado en la *lingua franca* de la comunicación científica, los estudiantes de carreras de posgrado deben ser capaces de escribir también en esta lengua. En muchos casos, la escritura científico-académica en inglés en revistas de amplia trayectoria no solamente responde al deseo de investigadores nóveles de visibilizar sus investigaciones en una comunidad internacional, sino que representa incluso un requisito previo a la obtención de títulos de nivel de maestría y doctorado (Carrasco et al., 2011; Corcoran & Englander, 2016). En muchas universidades argentinas, sin embargo, los cursos académicos curriculares de posgrado abordan mayormente las habilidades de comprensión lectora, pero no tienen en cuenta la escritura en inglés, o bien, a menudo son de carácter propedéutico y enmascaran un foco en aspectos lingüístico-gramaticales que no permiten dar cuenta de la escritura como práctica social, discursiva, situada (Cassany & Morales, 2009). Aunque son pocos los antecedentes existentes, en los últimos años se han desarrollado y afianzado algunas iniciativas pedagógicas potentes respecto de la enseñanza de la escritura en inglés con fines de publicación en el nivel universitario (Waigandt et al., 2019), tendientes a favorecer el proceso de inserción de investigadores argentinos en una comunidad científica internacional, respondiendo a las expectativas de la comunidad discursiva, pero desarrollando, a su vez, sus propias voces como escritores (Castelló & Donhaue, 2012).

Un concepto central para abordar el estudio y la enseñanza de la escritura científico-académica en inglés es el de género discursivo, en tanto permite vincular los textos producidos por los escritores con los contextos específicos de producción y circulación, incluyendo la relación entre las convenciones y expectativas existentes y las decisiones y objetivos retórico-pragmáticos de los escritores. Según Bajtín (2005), los géneros discursivos son enunciados relativamente estables que pertenecen o se insertan en la praxis y, por tanto, dan cuenta de ciertas condiciones específicas del contexto que los posibilitan y determinan; existe a su vez una dimensión individual y una social, colectiva, que da cuenta de las regularidades o convenciones existentes en términos de estilo, objetivos y recursos que permiten que los participantes de esas distintas esferas los reconozcan y validen. En otras palabras, la producción de ciertas

Innocentini, V. (2021). La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado: Reflexiones sobre la práctica. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 121-133. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>

clases de textos, en tanto representativos de cierto género discursivo presupone una “tensión entre la repetición y la creatividad” (Navarro, 2019, p. 8), o entre las elecciones lingüístico-discursivas propias de cada escritor y los rasgos compartidos y esperados por la comunidad discursiva en la que circulan.

Una serie de ventajas han sido identificadas en torno a un enfoque basado en los géneros discursivos para la enseñanza de la escritura académica, extrapolables a la enseñanza de la escritura de géneros expertos en el nivel de posgrado en una lengua extranjera. Hyland (2004) sostiene que además de identificar las necesidades concretas y reales de los estudiantes, un enfoque basado en los géneros discursivos, en tanto explícito y sistemático, permite visibilizar los objetivos retóricos y los patrones discursivos existentes y contribuye, así, a la generación de conciencia por parte de docentes y estudiantes tanto de las convenciones como de las posibilidades de realización lingüística existentes; abordados de manera no prescriptiva sino analítico-reflexiva, los géneros permiten a su vez identificar posibilidades de variación y representan, en tal sentido, una herramienta para desafiar los discursos dominantes. De forma similar, Navarro (2019) argumenta que la enseñanza de la escritura basada en los géneros discursivos representa una aproximación “significativa, articulada, socio-constructivista, crítica y explícita” (p. 23) a los géneros no expertos, o en formación. Pese a posibles distancias geopolíticas o culturales, ambos investigadores dan cuenta de la potencia de este enfoque.

En lo que respecta específicamente a la enseñanza de la escritura de géneros expertos en inglés a hablantes multilingües, el análisis crítico de los géneros discursivos (Motta-Roth, 2008) ha sido identificado como una herramienta para disminuir la brecha existente entre las expectativas de los llamados gatekeepers, editores, revisores, científicos en las esferas centrales de la academia, y las realidades que enfrentan muchos de quienes intentan participar desde la periferia, con escasos recursos económicos, ausencia de un proceso de enculturación disciplinar, desconocimiento de la lengua extranjera y de los aspectos genérico-discursivos que atraviesan la escritura. En este contexto, Corcoran y Englander (2016, 2019) proponen abordar la escritura desde una perspectiva crítico-pragmática (Corcoran, 2019; Curry & Lillis, 2013) que recupere aspectos importantes de la comunicación científica en inglés no siempre abordados, como las asimetrías sociopolíticas y la diversidad lingüística. En otras palabras, un enfoque crítico-pragmático supone un trabajo empírico, contextualizado y sistematizado con los géneros y comunidades discursivas, que permita identificar movidas retóricas y elecciones retórico-lingüísticas, pero, a su vez, reflexionar abierta

Innocentini, V. (2021). La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado: Reflexiones sobre la práctica. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 121-133. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>

y explícitamente respecto de las implicancias de determinadas elecciones, de las relaciones hegemónicas construidas en el discurso y de las posibilidades concretas de los investigadores multilingües de desarrollar sus propias voces como escritores, ya sea amalgamando sus prácticas de escritura a los patrones dominantes o desafiándolos.

A la luz de los antecedentes mencionados (Waigandt et al., 2019) y en línea con las propuestas de Corcoran y Englander (2016) y Navarro (2019), pretendo en este trabajo reflexionar respecto de la aplicabilidad de un enfoque crítico-pragmático basado en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura de géneros expertos en inglés, en el nivel de posgrado en una universidad argentina. En primer lugar, proporciono una descripción general del contexto específico y de las necesidades de intervención identificadas. Asimismo, pretendo analizar fortalezas y debilidades identificadas a lo largo de un proceso de transición entre tres propuestas de intervención pedagógica realizadas a lo largo de los años y a la luz de las experiencias y representaciones docentes sobre la escritura en inglés, pero, a su vez, retroalimentadas por los aportes de estudiantes de posgrado. Espero que este análisis situado, empírico y de corte cualitativo sea un aporte para contribuir a mediar la brecha existente entre las demandas de escritura en inglés y la enseñanza de escritura que favorezca la participación genuina y efectiva de escritores multilingües en una comunidad internacional.

### ***Descripción del contexto: importancia de la investigación y la escritura de géneros científico-académicos expertos***

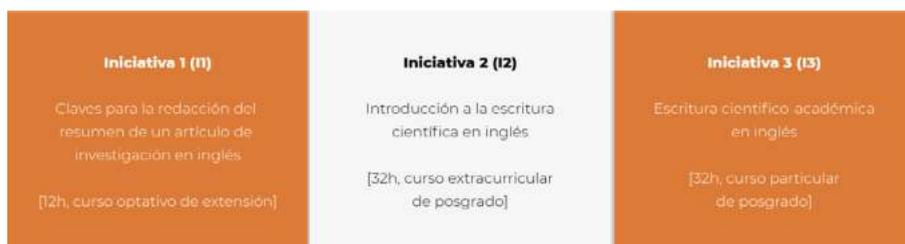
Desde su creación, la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) ha estado estrechamente vinculada a la investigación; por un lado, en términos edilicios, funciona junto a una estación experimental del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), con la que conforma hace más de seis décadas la denominada "Unidad Integrada". Esta supone no solo el uso de recursos compartidos sino el trabajo mancomunado de profesionales cuyas funciones migran entre ambas instituciones desde aquel entonces y determinan, en gran medida, una fuerte impronta de la investigación en la currícula. Se ofrecen en la actualidad varias carreras de posgrado en los niveles de especialización, maestría y doctorado; estas últimas, a menudo recurren al análisis de textos científico-académicos en inglés para la enseñanza y demandan producciones escritas en la lengua extranjera, en forma de abstract y/o artículo de investigación como requisitos previos a la graduación.

Para apoyar a los estudiantes en los procesos de elaboración y escritura de sus proyectos de investigación, a lo largo de los años se ha ofrecido un curso de carácter obligatorio

Innocentini, V. (2021). La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado: Reflexiones sobre la práctica. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 121-133. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>

denominado “Módulo humanístico: Encuadre metodológico para la redacción científica”. Sin embargo, pese a los requerimientos de producciones en inglés, no existen a la fecha asignaturas curriculares para formar a estudiantes de posgrado en la escritura de los géneros expertos que les son demandados, a excepción de una propuesta surgida a partir de una serie de iniciativas docentes (Figura 1) que pretendo discutir aquí.

Figura 1: Iniciativas docentes para la enseñanza de la escritura de géneros expertos en inglés a estudiantes de posgrado en la FCA, UNMDP.



Como se ilustra en la figura 1, las tres iniciativas corresponden a propuestas docentes para la enseñanza de la escritura de géneros expertos en inglés originadas en respuesta a las necesidades identificadas e implementadas de forma secuencial desde I1 a I3. Cada nueva iniciativa se cimentó en la propuesta anterior y, a lo largo de la transición, se buscó profundizar el abordaje de la escritura en tanto práctica social, situada y contextualizada. Si bien durante el desarrollo de cada iniciativa se realizaron cambios menores, en función de una evaluación en proceso, los ajustes o adecuaciones en los programas de cada propuesta fueron realizados en forma posterior, dado que involucraron, además, procesos de intercambio con autoridades de la facultad y la universidad y, en el caso de I3, con instituciones de evaluación y acreditación externas. Las modificaciones más sustanciales en cada propuesta docente se realizaron sobre la base del curso anterior y se justificaron en procesos de evaluación y retroalimentación tanto formativas como sumativas, que incluyeron la autoevaluación docente, la evaluación de los aprendizajes y las perspectivas de los estudiantes respecto del curso en cuestión y de la escritura en inglés, expresadas informalmente y recolectadas también a través de encuestas previas y posteriores a cada propuesta.

El curso “Claves para la redacción del resumen de un artículo científico en inglés” (I1) representó la primera iniciativa tendiente a mediar en la brecha existente entre las demandas de escritura en la lengua extranjera en el posgrado y la oferta académica institucional. Surgió como un breve curso optativo de extensión universitaria de 12

Innocentini, V. (2021). La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado: Reflexiones sobre la práctica. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 121-133. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>

horas reloj enmarcado en el eje “comunicando ciencia” del programa Universidad de Verano de la UNMdP. Después de algunos años, esa propuesta inicial fue reformulada y devino en un curso extracurricular de posgrado denominado “Introducción a la escritura científica en inglés” (I2) con una duración de 32 horas reloj. Aunque ambas iniciativas toman al género abstract como el pilar sobre el cual se desarrolla la escritura en inglés, existen, entre estas propuestas, diferencias sustanciales, que permiten dar cuenta de algunas reflexiones teórico-metodológicas importantes a la luz de la literatura existente.

Posteriormente, y con un fuerte anclaje en las experiencias del curso anterior, se llevó adelante una iniciativa para curricularizar la enseñanza de la escritura en inglés, con el apoyo de la Comisión de posgrado de la facultad. En el marco de un proceso de adecuación de un programa de maestría y de acreditación de esta ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), logró plasmarse una nueva propuesta didáctica titulada “Escritura científico-académica en inglés” (I3), que retoma y complejiza los alcances del curso que le diera origen, a la vez que propone un trabajo articulado con otros géneros de la misma red o grupo (Navarro, 2019). Una serie de factores confluyeron e influyeron en este trabajo; la estrecha relación entre la docencia en el nivel de posgrado y los avances en mi investigación doctoral, sumado a un proceso propio de enculturación y socialización<sup>1</sup> con colegas de disciplinas afines sin dudas funcionaron como andamiaje y contribuyeron en la transición hacia la iniciativa más reciente (I3).

### ***Reflexiones en torno a las iniciativas docentes***

Retomando el aporte realizado por Navarro, intentaré dar cuenta del proceso de transición hacia una propuesta didáctica para la escritura en inglés basada en géneros discursivos que contempla las características centrales identificadas por el autor: es “significativa, articulada, socio-constructivista, crítica y explícita” (Navarro, 2019, p. 23).

Una didáctica basada en géneros discursivos es, en esencia, significativa en tanto responde a las necesidades e intereses genuinos de los estudiantes, vinculados a sus contextos académicos y profesionales, y “hace que los aprendizajes y enseñanzas tengan sentido para los estudiantes” (Navarro, 2019, p. 23). En este aspecto, la transición

<sup>1</sup> El proceso de enculturación y socialización al que refiero se vincula estrechamente con mis estudios doctorales en Lingüística en la Universidad de Buenos Aires. En forma paralela y complementaria al proceso de indagación propio de mi investigación sobre escritura académica, específicamente sobre el uso del metadiscurso en el género abstract en inglés y en español, por iniciativa de mi director, Dr. Federico Navarro, se creó un grupo de tesis de disciplinas afines (Educación, Lingüística, Comunicación social, Psicología) y se comenzaron a desarrollar bimensualmente reuniones para compartir experiencias, discutir aspectos teóricos y metodológicos, socializar avances, en muchos casos además con la presencia de investigadores externos. Cada uno de estos intercambios, indudablemente aportó para lograr una mirada menos atomizada de un fenómeno complejo como es la escritura.

desde I1 a I3 ha posibilitado ajustar la propuesta didáctica inicial, centrada en el análisis de abstracts escritos en inglés como herramienta para facilitar la escritura en dicha lengua, y ampliarla para incluir además su relación con otros géneros discursivos de la misma red o grupo. Así, por ejemplo, aspectos no abordados en la propuesta inicial (I1) vinculados a los contextos de circulación y funciones comunicativas específicas de los abstracts que acompañan un artículo de investigación en contraste con los enviados a un evento científico se incorporan como contenidos obligatorios del curso extracurricular (I2). Sumado a ello, esta segunda propuesta plantea un trabajo de análisis exploratorio de las normas de publicación o estilo de cada contexto de escritura antes mencionado. Se analizan y discuten en clase algunos ejemplos de normas o guías para autores, preseleccionadas a priori con fines pedagógicos, aspecto sobre el cual se trabajó en I3 con el objeto de anclar aún más los aprendizajes a los contextos posibles de escritura en inglés de cada estudiante. En este sentido, en I3 son los propios estudiantes de posgrado quienes seleccionan destinos posibles para sus producciones en inglés (revistas y eventos científicos, bases de datos institucionales o eventos académicos) y ajustan tales producciones en la lengua extranjera a los requerimientos explicitados en los destinos identificados. Se ofrecen en los encuentros espacios de diálogo para socializar y discutir normas, identificar aspectos centrales comunes y/o específicos de cada contexto y se (re)editan manuscritos a partir de procesos de autoevaluación y evaluación de pares. Finalmente, en relación a los géneros propiamente dichos, esta última propuesta no sólo incluye la escritura de abstracts sino que incorpora además al género artículo de investigación. Se recurre a un análisis minucioso de los propósitos retórico-discursivos de cada género y las movidas características a la luz de los posibles lectores de cada uno de ellos. Pese a que la inclusión del género artículo de investigación enriquece la propuesta e intenta responder a las necesidades particulares de los estudiantes de doctorado, existen condiciones externas que obstaculizan el trabajo. En primer lugar, el curso tiene una extensión fija y común a todos los participantes, aunque estos se hallen en carreras o etapas distintas de sus estudios de posgrado, lo cual representa un impedimento para que algunos estudiantes puedan escribir sobre sus propios proyectos de investigación en inglés. Sumado a ello, existen diferencias notorias respecto del dominio de la lengua extranjera, así como de las instancias previas de enculturación disciplinar, aspectos que sin dudas afectan la escritura en inglés.

En línea con los aportes de Navarro, la enseñanza que se propone en I3 es articulada y socio-constructivista. A diferencia de las propuestas anteriores (I1 e I2), I3 plantea desde el inicio del curso un análisis crítico-reflexivo sobre las posibles relaciones existentes

entre las elecciones lingüístico-discursivas de los escritores y las comunidades discursivas en las que se insertan. Se analiza el impacto de ciertas elecciones lingüísticas en los títulos, expresados como frases nominales o como oraciones, y se discuten además motivaciones posibles de ciertas elecciones discursivas de los escritores al publicar en inglés o al hacerlo en español, como estrategias docentes para articular los usos concretos de la lengua con sus contextos específicos de uso. La elección de ciertos recursos lingüísticos para realizar determinadas movidas retóricas en una u otra lengua es analizada en I3 con un objetivo descriptivo, explicativo, a diferencia de un enfoque más bien prescriptivo adoptado en la propuesta original (I1). Por otra parte, aspectos centrales de la comunicación científica pasados por alto en I1 y en I2, tales como el uso de recursos metadiscursivos (Hyland, 2019) para enfatizar o mitigar argumentos, son abordados explícitamente en I3 y representan estrategias para generar conciencia respecto del abanico de posibilidades que tienen a disposición los escritores y del alcance posible de tales elecciones. Dado que, como se mencionara anteriormente, muchos de los estudiantes de posgrado que toman los cursos de inglés carecen de un proceso adecuado de enculturación disciplinar y académica, el trabajo guiado con estrategias de refuerzo y mitigación en subgrupos promueve el aprendizaje colaborativo y el intercambio de opiniones de los participantes, quienes no sólo se limitan a analizar extractos de ejemplares escritos en ambas lenguas, sino que deben ajustar sus producciones escritas en función de situaciones hipotéticas planteadas. Pese a que tales situaciones no responden inicialmente a usos reales de los participantes, sino que son creadas con fines pedagógicos, los roles asumidos por los escritores representan un primer paso hacia la enculturación. Al compartir con sus pares y docente las elecciones lingüísticas y fundamentarlas, los estudiantes reflexionan acerca del lenguaje en uso. Un aspecto que deseo mencionar como limitación en I3 es la ausencia de un equipo docente interdisciplinario, que permita aportar una mirada más completa y más compleja de las posibilidades y restricciones lingüístico-discursivas según las perspectivas de diversos actores de la comunidad discursiva (escritores experimentados, editores).

Finalmente, la propuesta de enseñanza plasmada en I3 y originada en iniciativas anteriores es explícita y promueve una mirada crítica. Desde la primera iniciativa (I1) en adelante, los recursos y propuestas didácticas fueron diseñados a partir de un análisis exploratorio de un corpus de abstracts y artículos de investigación vinculados a los campos disciplinares de las carreras ofrecidas en la facultad. Sin embargo, mientras que el acercamiento a los géneros, y por tanto, el diseño de actividades y demás, fue empírico e intuitivo en I1, I2 se diseñó partiendo de la literatura existente (Pho, 2008; Salager-

Innocentini, V. (2021). La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado: Reflexiones sobre la práctica. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 121-133. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>

Meyer, 2008; Swales, 2004; Van Bonn & Swales, 2007) y de un análisis sistematizado de las movidas retóricas y sub-funciones (Motta Roth & Hendges, 1996, 2010; Swales & Feak, 2009) de los abstracts. Asimismo, en el último curso, se retoma y enriquece el análisis de corpus, con aspectos que trascienden las elecciones lingüísticas y permiten vincular más aún a los textos con los escritores como hacedores de su propio discurso y como partícipes de una comunidad discursiva determinada. En este sentido, se busca promover una mirada crítica en los estudiantes, respecto de los textos analizados y de sus propias producciones. Se explicitan, como se mencionara anteriormente, patrones discursivos dominantes y realizaciones lingüísticas características en inglés a la vez que se analiza y discute la influencia de factores culturales, políticos, lingüísticos y disciplinares en las elecciones discursivas de los escritores. Se espera que el análisis crítico-reflexivo de los géneros expertos en los intercambios promovidos en clase logre generar conciencia en los estudiantes, escritores nóveles, no solo de las convenciones existentes, sino además de las posibilidades de elegir y de desarrollar sus propias voces como escritores, incluso al hacerlo en una lengua extranjera.

## CONCLUSIONES

Se buscó en este trabajo reflexionar respecto de la aplicabilidad de un enfoque crítico-pragmático y basado en géneros discursivos para abordar la enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el nivel de posgrado. Se recurrió para ello a un análisis empírico situado de una serie de iniciativas docentes llevadas a cabo en una universidad argentina, que permitió identificar en la transición hacia la propuesta más reciente una aproximación a los géneros expertos en inglés que da cuenta de una mirada de la escritura como una práctica discursiva, situada y socialmente construida. Los cambios introducidos en el proceso de transición hacia la iniciativa más reciente permiten visibilizar convenciones genéricas y patrones retórico-discursivos predominantes pero también posibilidades de variación y, por tanto, de desarrollo de una voz propia y de participación genuina de cada escritor. Aunque las propuestas aquí abordadas son un puntapié inicial para acompañar a los estudiantes de posgrado en el proceso de escritura de géneros expertos en inglés, es necesario continuar y profundizar el camino iniciado. El trabajo conjunto e interdisciplinario con actores diversos de la comunidad científico-académica constituye sin dudas el primer desafío, pero representa también una oportunidad concreta para que los jóvenes investigadores se inserten y participen activa y efectivamente en una comunidad discursiva internacional.

Innocentini, V. (2021). La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado: Reflexiones sobre la práctica. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 121-133. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Carrasco Altamirano, A. C. & Kent Serna, R. L. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(51), 1227-1251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019203010>

Cassany, D. & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, (pp. 109-128). Paidós.

Castelló, M. & Donahue, C. (Eds.). (2012). *University writing: Selves and texts in academic societies*. Brill.

Colombo, L. & Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la lectura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4993>

Corcoran, J. (2019). Addressing the "Bias Gap": A research-driven argument for critical support of plurilingual scientists' research writing. *Written Communication*, 36(4), 538-577. <https://doi.org/10.1177/0741088319861648>

Corcoran, J. & Englander, K. (2016). A proposal for critical-pragmatic pedagogical approaches to English for research publication purposes. *Publications*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.3390/publications4010006>

Crete, P. & Lea, M. (2008). *Writing at university: A guide for students*. McGraw-Hill Education.

Englander, K. & Corcoran, J. N. (2019). *English for research publication purposes: Critical plurilingual pedagogies*. Routledge.

- Innocentini, V. (2021). La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado: Reflexiones sobre la práctica. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 121-133. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>
- Gómez Espinoza, L., Arreola Rico, R. L. y Hernández, C. (2020). Escritura académica. *UCMaule*, (59), 79-102. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.59.79>
- Hyland, K. (2019). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 93-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896006>
- Motta-Roth, D. (2008). Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 24, 341-383. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>
- Motta-Roth, D. & Hendges, G. (1996). Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em economia, lingüística e química. *Revista do Centro de Artes e Letras*, 18(1-2), 53-90.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Planeta.
- Pho, P. D. (2008). Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: A study of linguistic realizations of rhetorical structure and authorial stance. *Discourse studies*, 10(2), 231-250. <https://doi.org/10.1177/1461445607087010>
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines. A curricular history* (2nd ed.). Southern Illinois University Press.
- Salager-Meyer, F. (2008). Scientific publishing in developing countries: Challenges for the future. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(2), 121-132. <https://doi.org/10.1016/j.jjeap.2008.03.009>

Innocentini, V. (2021). La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado: Reflexiones sobre la práctica. *UCMaule*, 61, julio-diciembre, 121-133. DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. University of Michigan Press.

Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.

Van Bonn, S. & Swales, J. (2007). English and French journal abstracts in the language sciences: three exploratory studies. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 93-108. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.04.001>

Waigandt, D., Noceti, A. & Lothringer, R. M. T. (2019). Writing for publication in English: Some institutional initiatives at the Universidad Nacional de Entre Ríos. En J. N. Corcoran, J., K. Englander & L. M. Muresan (Eds), *Pedagogies and Policies for Publishing Research in English* (pp. 56-73). Routledge.

## SOBRE LA REVISTA

### COLABORADORES

UCMAULE cuenta con un comité editorial compuesto por:

**Consejo editorial**, compuesto por un destacado grupo de académicos e investigadores nacionales encargados de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, sus políticas (Política editorial, Política de transparencia, Normas de publicación, etc.) y la revisión de los artículos que se incluirán para cada número.

**Asesores internacionales**, integrados por un destacado grupo de académicos internacionales de larga trayectoria y productividad científica con la función de asesorar al consejo editorial en las áreas de su experticia.

**Comité científico evaluador**, integrado por un grupo de destacados expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es evaluar los artículos para determinar si pueden o no iniciar los procesos editoriales para su publicación.

### CATEGORÍAS DE ARTÍCULOS

UCMAULE, organiza los artículos por categorías:

**La categoría “estudios”**: Considera los artículos productos de una investigación de campo o revisiones sistemáticas que involucren una temática en el ámbito de las humanidades, ya sea cualitativa o cuantitativa. Deben contar con una metodología de acuerdo a su problema de investigación y no debe superar las 8.000 palabras en su texto completo (sin incluir tablas, figuras y anexos)

**La categoría “ensayo”**: Corresponde al desarrollo de artículos de una visión crítica de una temática de las humanidades, de prioridad de la región del Maule, que contemple no más de 5.000 palabras.

**La categoría “reseñas”:** Corresponde a un análisis crítico de una fuente primaria, sea esta una obra literaria o científica del área de las humanidades. Su extensión no debe superar las 3.000 palabras.

## PERIODICIDAD

UCMAULE, tiene una periodicidad semestral, siendo la primera publicación en el mes de junio y la segunda, en diciembre.

La revista publicará en los meses respectivos de cada semestre los artículos recibidos que hayan concluido todos los procesos editoriales.

UCMAULE, recibe artículos durante todo el año.

## ARBITRAJE

UCMAULE, utiliza el sistema de arbitraje doble ciego:

Los autores no conocerán quién evalúa su trabajo y los árbitros no conocerán el nombre del autor del artículo. Cada artículo es evaluado por dos árbitros ajenos a la institución. Cuando el artículo es evaluado por los dos árbitros en forma positiva, se le notifica al autor y se dará inicio a los procesos para su publicación. Cuando el artículo es evaluado por los dos árbitros en forma negativa, se le notificará al autor y el artículo no será publicado. Si es evaluado positivamente por un árbitro y negativamente por otro, entonces se enviará, a un tercer árbitro para que dirima. Si aún persisten dudas respecto a la publicación de un artículo el Consejo de redacción de la revista emitirá una resolución al respecto notificando oportunamente al autor.

## TIEMPOS ESTIMADOS PARA RESULTADOS

Tiempos estimados para la evaluación y publicación de los artículos:

- a) El tiempo aproximado para los procesos de evaluación es de 15 días hábiles siempre y cuando el autor haya completado todos los requisitos solicitados en los pasos obligatorios del proceso de envío. Si un autor no ha cumplido con algún requerimiento se le notificará que su artículo no puede iniciar los procesos editoriales hasta cumplir con el 100% de las exigencias previas.

- b) Los artículos evaluados positivamente por los árbitros serán publicados en el número en curso, sin embargo, es el director de la revista quien confirmará a cada autor la fecha en que su obra será incluida en un número específico de la revista.

## **PUBLICACIÓN DE LOS TRABAJOS**

La publicación de un artículo en la revista UCMAULE dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los árbitros consultados. En caso de ser aceptado el trabajo, se comunicará al remitente el número en que éste será publicado, y posteriormente, se enviará a los autores como obsequio un ejemplar de dicho número de la revista y diez separatas de su artículo. La publicación no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que la revista de la Universidad Católica del Maule le pueda dar a la información que ésta contenga.

## **DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y CONFLICTO DE INTERESES**

Todos autores que suban sus trabajos a la plataforma UCMAULE, declaran: 1) Es un artículo original, con temáticas acorde a los objetivos de esta revista y que cumple con sus normas editoriales. 2) Es un artículo inédito, que no ha sido enviado a revisión y no se encuentra publicado, parcial ni totalmente, en ninguna otra revista científica, nacional o extranjera. 3) No existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. 4) En el caso de ser un estudio con seres humanos, posee acta de aprobación de un Comité de Ética Científico. Esta declaración se indica en la guía de exigencia para los manuscritos.

## **CESIÓN DE DERECHOS DE DIFUSIÓN**

Todos autores que suban sus trabajos a la plataforma de la revista UCMAULE se les solicitará como requisito obligatorio estar de acuerdo con la “declaración de derechos de difusión” (firmada en la guía de exigencias para los manuscritos) en la que se especifica que los autores/as conservan los derechos de autor y ceden a la revista el derecho de la primera publicación. El trabajo quedará registrado con la licencia de atribución de Creative Commons, que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y a la revista UCMAULE como primera publicación.

## VERIFICACIÓN DE FORMATO

Se verificará que los trabajos recibidos cumplan con el formato señalado en “Directrices para autores”. Si este no se cumple se solicitará a los autores realizar las modificaciones antes de ser enviado a evaluación.

## ANTIPLAGIO

La Revista UCMAule, utiliza el programa antiplagio URKUND para garantizar la originalidad de los trabajos enviados.

## OTROS

Cualquier situación especial en el proceso de recepción, evaluación y adjudicación de las publicaciones de la revista “UCMAULE”, que no esté prevista en esta convocatoria será resuelta por el Consejo Editorial de la Universidad Católica del Maule, en base a su reglamento vigente.

## NORMAS EDITORIALES

La *Revista UCMAULE* está abierta a recibir colaboraciones en lengua castellana, de todos los miembros de la comunidad académica nacional e internacional.

Los artículos que envíe para su publicación deben ceñirse a las siguientes normativas:

**Art. 1. Temática:** todo trabajo que se envía para ser publicado en *UCMAULE* debe ser original e inédito, y enmarcarse en temáticas propias de la revista, es decir, de investigación, teóricos o de reflexión. Su contenido debe concordar con el carácter de una revista académica, estar actualizados y exentos de cualquier prohibición para ser publicados. En caso de faltarse a esta norma, la responsabilidad recaerá directamente sobre los autores de los manuscritos.

Existirán dos tipos generales de manuscritos: los artículos de investigación y otras contribuciones.

**Art. 2. Título:** todo trabajo debe contar con un título que sintetice la idea central del artículo, el cual debe ser presentado en español e inglés. No deberá contener más de 15 palabras, debe ser informativo, claro y sin abreviaturas.

**Art. 3. Resumen:** todo trabajo que se presente en *UCMAULE* deberá contar con un breve resumen, tanto en español como inglés, que no supere las 200 palabras. En este se debe exponer, sintetizadamente, los aspectos que considere de mayor significación para la orientación del lector. También debe incorporar las palabras clave en español e inglés, en número no mayor a 6 que, en opinión del autor/es, le confieren identidad temática a la exposición y que pueden ayudar a los referencistas en la indización cruzada del artículo.

**Art. 4. Formato:** la elaboración de los artículos para cada sección debe ajustarse a la normativa APA sexta edición; es decir, la categoría “estudios” debe incluir planteamiento del problema, objetivo(s), diseño metodológico, resultados, discusión, conclusión y referencias. Por su parte, la elaboración de los artículos de la sección “ensayo”, debe cumplir con: introducción, exposición o desarrollo, conclusión y referencias. Para el caso de las “reseñas” deberá incluir: definición y aclaración del problema, síntesis de la obra literaria o artículo científico, identificar cuáles son las contradicciones y diferencias que ha encontrado con respecto a la literatura que ha sido revisada anteriormente y sugerencias o cierre. Todo trabajo deberá ser enviado a través de la plataforma (OJS).

**Art. 5. Número de páginas:** Los artículos originales (estudios) contemplarán un máximo de 8.000 palabras (sin contar tablas, figuras y anexos) en cuerpo 12, tipografía Times New Roman; se presentarán en papel tamaño carta, por una cara y a doble espacio, con numeración correlativa en el ángulo superior derecho a partir de la segunda página.

Para el caso de los ensayos, contempla las mismas normativas pero no debe superar las 6.000 palabras, mientras que las reseñas, no deben sobrepasar las palabras.

**Art. 6. Datos de identificación:** todo trabajo enviado deberá indicar con claridad el título de la publicación y el (los) nombre (s) del (de los) autor (es), información acerca de sus títulos y grados académicos, y la (s) institución (es) a las que pertenece (n). El nombre del autor principal siempre debe estar en primer lugar junto a su email. En el proceso de envío de un artículo se le solicitará completar el documento “datos claves”, con toda la información que la revista necesita para los procesos administrativos y de indexación en los que está participando o participará en el futuro.

Datos claves:

- Nombre\*:
- Apellido\*:
- Institución principal (a la que dedica más horas de trabajo)\*:
- Grado académico (en el caso de más de uno debe informar el más alto solamente)\*:
- País\*:
- Ciudad\*:

- Email\*:
- Dirección postal:
- Número de registro en ORCID y/o Reserach ID (en el caso de no poseer ninguno de los dos enviar una breve descripción de su trayectoria científica/académica en PDF)\*:
- Especialidad/es o materia/s de su experticia\*:

\*Los datos marcados con un asterisco son obligatorios.

**Art. 7. Citas y referencias bibliográficas:** Para todo lo referente a citas y estilos, se debe seguir el sistema de la American Psychological Association (APA), sexta edición.

APA será la fuente de referencia final para resolver cualquier otra situación no mencionada o precisada en esta normativa.

El artículo debe incluir solo las referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (exclusivamente las que han sido citadas), ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados según APA sexta edición.

#### **Ejemplo de Bibliografías:**

- PARA LIBROS: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del libro. Ciudad de publicación: Editorial.*
- PARA ARTÍCULOS DE REVISTAS: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del artículo. Título de la Revista, volumen (número), páginas.*
- PARA CAPÍTULOS DE LIBROS: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En inicial nombre. Apellido (ed. /eds.), Título del libro, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.*

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

**Art. 8. Tablas, gráficos, cuadros y figuras:** se presentarán en formato editable con numeración arábiga en tamaño que permita la máxima claridad en la lectura, con títulos y encabezados estandarizados en cuanto a formato y estilos utilizados en el texto. La indicación de la fuente es similar a las referencias bibliográficas -autor y año- en paréntesis. Adjunte las tablas, gráficos y figuras en formato digital adecuado para la impresión (Ejemplo: JPG a 200 ó 300 dpi) en archivos separados, con títulos e indicaciones según corresponda.

**Art. 9. Publicación de los trabajos:** la publicación de un artículo en la revista *UCMAULE* dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los árbitros consultados. En caso de ser aceptado el trabajo, se comunicará al remitente el número en que éste será publicado, y posteriormente, se enviará a los autores como obsequio un ejemplar de dicho número de la revista y diez separatas de su artículo. La publicación no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que la revista de la Universidad Católica del Maule le pueda dar a la información que ésta contenga.

**Art. 10. Declaración de originalidad y conflicto de intereses:** todos autores que suban sus trabajos a la plataforma *UCMAULE*, declaran: 1) Es un artículo original, con temáticas acorde a los objetivos de esta revista y que cumple con sus normas editoriales. 2) Es un artículo inédito, que no ha sido enviado a revisión y no se encuentra publicado, parcial ni totalmente, en ninguna otra revista científica, nacional o extranjera. 3) No existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. 4) En el caso de ser un estudio con seres humanos, posee acta de aprobación de un Comité de Ética Científico. Esta declaración se indica en la guía de exigencia para los manuscritos.

**Art. 11. Cesión de derechos de difusión:** todos autores que suban sus trabajos a la plataforma de la revista *UCMAULE* se les solicitará como requisito obligatorio estar de acuerdo con la "declaración de derechos de difusión" (firmada en la guía de exigencias para los manuscritos) en la que se especifica que los autores/as conservan los derechos de autor y ceden a la revista el derecho de la primera publicación. El trabajo quedará registrado con la licencia de atribución de Creative Commons, que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y a la revista *UCMAULE* como primera publicación.

**Art. 12. Verificación de formato:** Se verificará que los trabajos recibidos cumplan con el formato señalado en "Directrices para autores". Si este no se cumple se solicitará a los autores realizar las modificaciones antes de ser enviado a evaluación.

**Art. 13. Otros:** Cualquier situación especial en el proceso de recepción, evaluación y adjudicación de las publicaciones de la revista "UCMAULE", que no esté prevista en esta convocatoria será resuelta por el Consejo Editorial de la Universidad Católica del Maule, en base a su reglamento vigente.

## ESTUDIOS

---

**PERCEPCIONES Y PREFERENCIAS DE ESTUDIANTES DE INGLÉS  
EN SECUNDARIA SOBRE LA DEVOLUCIÓN DOCENTE ESCRITA**

ELIANA BERARDO, PEDRO LUCHINI

**APORTES PARA COMPRENDER LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS  
ESTANDARIZADAS APLICADAS A CONTEXTOS LOCALES**

ANA LIA REGUEIRA, ELISABET CAIELI, JENIFER WILLIAMS

**¿CUÁNDO ENSEÑAR LA GRAMÁTICA?: PERCEPCIONES DE  
ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA**

MARINA LÓPEZ CASOLI

**CREACIÓN DE UNA BASE DE DATOS LEXICOGRÁFICA PARA  
TRADUCTORES MÉDICOS (INGLÉS-ESPAÑOL): ESPECIALIDADES  
OBSTETRICIA Y GINECOLOGÍA, TRAUMATOLOGÍA Y CIRUGÍA**

LUCÍA ESCRIBANO MESEGUER, MIRIAM SEGHIRI

**LEGISLACIÓN POLÍTICO-LINGÜÍSTICA: ANÁLISIS COMPARATIVO  
DEL DISCURSO DE DOS PLANES DE ESTUDIOS DE PROFESORADO  
DE INGLÉS**

CLAUDIA ALEJANDRA BORGNI

**LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CIENTÍFICO-ACADÉMICA EN  
INGLÉS EN EL POSGRADO: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA**

VIVIANA INNOCENTINI

