

El abordaje de la diversidad en el aula universitaria desde el espacio de las lenguas extranjeras

Macagno, Laura B.

Resumen

Se examina el fenómeno de la diversidad desde una perspectiva regional, local e institucional, apuntando a microvariables que, aunque sutiles, demandan urgente atención por parte del conjunto de los docentes. En particular, se reflexiona acerca del rol que le puede caber a las aulas de Lengua Extranjera en la detección de aquellos aspectos de las poblaciones estudiantiles que no son susceptibles de ser compilados y evaluados con facilidad a partir de instrumentos cuantitativos tradicionales. Se apunta sobre todo a las problemáticas relacionadas con los fenómenos comunicacionales que involucran no solamente a la Lengua Extranjera sino también a la Lengua Materna, en virtud del trabajo sobre ambas que se realiza en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Las disparidades en las dificultades de los estudiantes en la comprensión de consignas, producción de escritos coherentes y capacidad de análisis de sus errores pueden estar relacionadas con puntos de partida diversos en lo que es el manejo del lenguaje, que incide en la capacidad de poder comprender los modos de hacer, hablar, escribir y pensar del mundo académico. Se pretende hacer un aporte en cuanto al reconocimiento de este mosaico de situaciones personales que pueden abordarse de una manera organizada y sistemática a través del trabajo del aula.

Palabras clave: diversidad, lengua materna, lengua extranjera, comunicación, trabajo del aula.

Summary

The approach to diversity in the college classroom from the space of foreign languages

Diversity is hereby approached from a regional, local and institutional perspective, as this can help teachers understand the role of microvariables in students' academic performance. The role of Foreign Language teachers in detecting data that cannot be easily gathered and evaluated using traditional quantitative methods is also considered. Communication phenomena involving both the Mother Tongue and the Foreign Language are particularly examined, since both are the focus of teaching methodologies in our Faculty. The wide differences students show in the way and extent in which they comprehend instructions, face coherent text production and analyze errors could be closely related to different abilities in handling language, which has a bear on their ability to understand how things are done, spoken and written in the academic world. This is an attempt to make a contribution towards the recognition of diverse personal features which can be approached through organized and systematic classroom work.

Keywords: diversity, mother tongue, foreign language, communication, classroom work.

Introducción

El reconocimiento de la necesidad de abordar la problemática de la diversidad en las instituciones educativas no es una idea novedosa, aunque los procesos de globalización han planteado desafíos particulares, en una sociedad que, lejos de homogeneizarse, se torna cada vez más compleja, y en la que los procesos de reafirmación de la identidad pugnan en un juego de fuerzas con las tendencias uniformadoras que se conjugan en lo que García Canclini (1999, 9) denomina “el nuevo desorden mundial”, donde pocos se cuestionan acerca de “qué preguntas le hacen la interculturalidad al mercado y las fronteras a la globalización” (García Canclini 1999,10).

En este contexto, las diferentes lenguas en general, como instrumentos privilegiados de comunicación, y su aprendizaje han sido objeto de múltiples análisis desde variados puntos de vista, que han revelado un creciente interés en su rol en la formación de los ciudadanos del mundo del siglo XXI, al punto tal que algunos autores no vacilan en proponer una nueva agenda en el tratamiento de los fenómenos ligados a la comunicación lingüística estrechamente vinculada a lo que ellos conciben como “un nuevo orden lingüístico global” (Maurais y Morris, 2005, 2).

Por otra parte, la Educación Superior Universitaria no ha sido ajena al impacto de estos cambios políticos, sociales y económicos que han afectado a la sociedad en su conjunto y que han repercutido en su estructura y organización, sin que haya podido sustraerse a las interacciones conflictivas entre lógicas de mercado, búsqueda de equidad, recortes presupuestarios, evaluación centrada en la calidad y la eficiencia y diversificación de ofertas basada en una problemática especialización del conocimiento (Pochulu, 2004). Conforman, y es lógico que así sea, un escenario de actividad humana en el que se ponen en juego “intereses específicos que obran como base de la lucha por la hegemonía de la autoridad científica, de la capacidad técnica y del poder social – autoridad científica sobre el conocimiento, capacidad técnica que ese conocimiento involucra y poder social como capacidad de hacer sentir ese conocimiento como necesario” (Pochulu, 2004, 3).

Las Lenguas Extranjeras, que en nuestro país acusaban una larga historia de olvido curricular, con escaso o ningún espacio en los Planes de Estudio de los distintos niveles educativos y con poca incidencia en la formación general del estudiante, salvo aquellos que por decisión personal o parental incursionaban en su aprendizaje en el ámbito particular, cobraron mayor protagonismo a partir de la imposición progresiva de una globalización en la que se desdibujan las fronteras y las culturas, y se buscan sistemas lingüísticos que, de alguna manera, estandaricen las comunicaciones. La pelea por este espacio ha sido y es ardua, en tanto ha tenido mucho que ver con los debates internacionales acerca del rol de las lenguas en este nuevo orden y la promoción de algunas (particularmente el inglés) frente a las otras, lo cual, según el punto de vista o la teoría que se considere, puede resultar ineludible y positivo a la vez, o nefasto aunque evitable. En este sentido, se aportan a modo de ejemplo las reflexiones de Maurais y Morris (2005) cuando hacen mención a dos polos extremos de estas posiciones, la de los teóricos del libre mercado y la estrategia lingüística global que sostienen que la preponderancia dominante de los

principales idiomas internacionales está justificada por una especie de selección natural (con todo lo que esto implica desde el punto de vista de la riqueza cultural, de la diversidad lingüística y del derecho a la identidad lingüística) y la de las teorías ecologistas que consideran que la desaparición de cualquier lengua representa una pérdida permanente e irrevocable (y, obviamente, absolutamente no deseable).

Las Reformas Curriculares Universitarias de los años 90 (aún vigentes y responsables de un sinnúmero de transformaciones por momentos convulsivas y traumáticas) debieron contemplar el nuevo estatus de las Lenguas Extranjeras en la redacción de los nuevos Planes de Estudio. Siguiendo las nuevas lógicas, resultaba imprescindible que los estudiantes contaran con una herramienta de comunicación que los pusiera a tono con las características que imponía el mercado laboral: un profesional versátil, capaz de adaptarse a situaciones cambiantes, con capacidad para renovar sus conocimientos permanentemente, que pudiera hacer un uso efectivo de las herramientas tecnológicas de comunicación y, no podía estar ausente, que dominara una lengua extranjera como parte de sus habilidades comunicativas y estrategias competitivas en dicho mercado. Su integración a los Planes de Estudio Universitarios no estuvo exenta de tensiones y conflictos, ya que, como afirma Martinic (2001, 19), “la formulación de políticas de reformas educativas y su puesta en práctica constituye un amplio proceso social y comunicativo [en el cual] los actores intervienen con sus propios marcos de referencia desde los cuales piensan, definen sus intereses y las estrategias colectivas de acción”. En general, se ha aceptado, sobre la base de marcos de análisis un tanto vagos e imprecisos, que el estudiante debe aprender en primer lugar inglés, con el argumento (de alcance y validez discutible) de que es la considerada *lingua franca*, con poca atención al hecho de que, en diferentes contextos, distintas pueden ser las necesidades.

En el caso particular de la Universidad Nacional del Litoral, se ha impuesto el denominado Enfoque Comunicativo, que aborda la enseñanza del Inglés en sus cuatro macrodestrezas, con temas cotidianos, profundizándose la estandarización de supuestos sobre posibles requerimientos de estudiantes de diferentes Carreras y Facultades y desterrando la posibilidad de detectar y atender a la diversidad de situaciones que pueden presentarse en los diferentes trayectos de estudio. Por otra parte, las exigencias de nivel y los tiempos planteados para superarlas poco tienen que ver con un análisis real sobre datos concretos en cuanto a la situación en Lengua Extranjera que presentan los estudiantes ingresantes a las diferentes Carreras, y que inciden de manera sustancial en la forma de abordar estos conocimientos (que resultarán más o menos nuevos para el estudiante según el caso) y las posibilidades de los docentes de brindar una atención personalizada que responda a los tiempos y conocimientos previos de cada uno.

En la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, por otro lado, el dictado de Lengua Extranjera Inglés ha conservado y promovido permanentemente la articulación de ese espacio con los objetivos y necesidades específicas que manifiestan los estudiantes y la institución en función del estilo de práctica académica que es propio de la comunidad en cuestión. De este modo, la Cátedra participa de las mismas problemáticas institu-

cionales y se siente igualmente responsable de realizar aportes para superarlas, con especial atención a los diferentes tipos y grados de integración que pueden exhibir los estudiantes y que en muchos casos determinan una deserción temprana.

Dedicamos el restante espacio en este trabajo al análisis más detallado de un escenario que, si bien no suele presentar signos demasiado evidentes de lo que constituyen los grandes temas dentro de lo que se entiende como *diversidad* (que llamaremos *macrodiversidad*) permite, si se indaga más allá de la superficie, detectar una compleja variedad de situaciones de los estudiantes (a las que nos referiremos en conjunto como *microdiversidad*) que nos ponen a los docentes frente a un desafío permanente de ayudar, desde el aula de Lenguas Extranjeras, a integrar a los estudiantes a una cultura académica que no siempre les da una cálida bienvenida.

Concepto de diversidad

Desde hace ya varias décadas, y de manera progresiva y sostenida, se han observado avances importantes en relación con el reconocimiento del respeto debido a la diversidad en su sentido más amplio. Ha progresado el concepto de que posee “*un valor intrínseco tanto para el desarrollo como para la cohesión social y la paz*” (Portal UNESCO, 2013:1) y de que debe ser social e institucionalmente integrada a partir del fortalecimiento de lo que Castro Lucic (2008,19) denomina “*estrategias de visibilización*”. Estas son el primer paso para luchar contra la discriminación y promover el reconocimiento de los derechos de las minorías, sus posibilidades como agentes políticos y sociales transformadores, la reafirmación de sus identidades y su participación en la vida de la nación y en el mundo laboral y educativo (Castro Lucic, 2008, 20).

En lo que respecta específicamente al ámbito educativo, la mayoría de los trabajos en este tema son abordados desde una perspectiva *macro* que refiere a las temáticas más visibles, que más han llamado la atención, probablemente por la urgencia más que evidente de su tratamiento y consideración. Así son numerosos los análisis e informes referidos a la problemática de la inclusión social de los más desprotegidos, la atención a la integración efectiva de personas con discapacidad, las estrategias de enseñanza en ámbitos franca y evidentemente multiculturales (instituciones que reciben un sinnúmero de estudiantes extranjeros de variadísima procedencia), los desafíos que presenta la inclusión de los pueblos originarios.

De todos los niveles educativos, el universitario es el que ha tenido una incorporación más tardía a estas problemáticas, lo cual posiblemente tenga que ver con una historia en la que fue concebido inicialmente como el espacio de formación privilegiado de las clases más favorecidas, cuyos miembros constituían también las elites gobernantes. A la Universidad no se le ha asignado entonces tradicionalmente y en los imaginarios sociales, entendidos como “los conjuntos de ideas-imágenes que sirven de relevo y de apoyo a las otras formas ideológicas de las sociedades tales como los mitos políticos fundadores de las instituciones de poder” (Agudelo, 2011, 5), una función igualadora, niveladora e integradora, a diferencia de, por ejemplo, la Educación Primaria, concebida

específicamente con estos fines. Además de resultar un punto de encuentro y formación de líderes políticos, el acceso a la educación universitaria conllevaba el prestigio de pertenecer a una comunidad que, a diferencia de los otros niveles educativos, producía conocimientos, es decir se constituía en la llave y la cerradura del progreso indefinido.

Con el transcurso del tiempo y la progresiva y creciente incorporación de las clases populares a la educación universitaria, sumado a una importante concientización de todas las instituciones educativas en relación a la importancia de promover la integración socio-cultural de todos los estudiantes, la Universidad fue haciendo importantes progresos en el tema, los cuales se traducen en una importante apertura a las problemáticas ya mencionadas.

Sin embargo, podemos advertir que, aún frente a las crecientes cifras de matriculación, el progresivo ingreso de mayor cantidad de estudiantes con una variedad de antecedentes socio económicos y culturales y el desarrollo de programas académicos y edilicios para hacer frente a las dificultades que presentan aquellos con capacidades diferentes, quedan todavía importantes tareas por emprender en relación a lo que se apunta en este trabajo como la *microdiversidad*. La entendemos en referencia a aquellos aspectos de las poblaciones estudiantiles que no son susceptibles de ser compilados y evaluados con facilidad a partir de instrumentos cuantitativos tradicionales que recaban información concreta sobre antecedentes socioculturales, económicos, familiares, sanitarios, o educativos. Si atendemos solamente a lo que pueden comunicar estos parámetros *macro*, junto a los que tienen que ver con etnicidad, nacionalidad y/o diversidad lingüística (también entendida en relación a la Lengua Madre, Lengua Dos o Lengua Extranjera) podremos ver que, en el caso particular de nuestra Universidad, no cabe referirse a un multiculturalismo pronunciado como el de algunas Universidades Europeas o Americanas, pobladas de estudiantes de muy diferentes nacionalidades y con una problemática muy compleja en cuanto a integración lingüística y cultural. En otro orden de cosas, y aún cuando la posibilidad de ingreso a los estudios universitarios ha incrementado mucho la matrícula en los últimos años, existen estudios que afirman que la enorme mayoría de las personas que acceden al nivel universitario “no pertenecen, en general, a sectores de bajos recursos, sino que, incluso las Universidades públicas son pobladas por estudiantes de sectores medios, e incluso altos” (Nino, 2011, 358). Los datos del año 2011 que consigna un informe realizado por la Dirección de Articulación de Ingreso y Permanencia de la Universidad Nacional del Litoral en base a 3302 encuestas realizadas a ingresantes universitarios nos permite corroborar, al menos en principio y en nuestro contexto en particular, que vale la pena buscar otros aspectos más ocultos, más soterrados, más difíciles de hacer salir a la luz y que pueden ser los que tengan una mayor incidencia en el desánimo del estudiante y su posterior deserción. Según este informe, solamente 3 de cada 10 estudiantes terminan el secundario, lo cual reduce de manera drástica el espectro del ingreso universitario. De los ingresantes encuestados, la mayoría proviene de hogares con ambos padres ocupados, y solamente el 1% declara que ambos progenitores están desocupados. Trabaja solamente el 14%, pero de éstos, solamente el 7,4% lo hace con

la necesidad de aportar ingresos al hogar. Finalmente, un 98% tiene computadora en su casa y un 80% tiene acceso a conexión por Internet (Mai, 2011, 8). Si bien estas cifras son solamente datos indicativos de una realidad, nos sirven para poder definir un panorama particular que aún cuando no revela aparentes diferencias notables entre los estudiantes, nos hace pensar en la necesidad de desviar nuestra atención hacia factores que puedan decirnos más acerca de sus dificultades al encarar estudios universitarios y permita desarrollar estrategias que disminuyan la también enorme deserción que padece el sistema universitario. Como afirman Medrano, Galleano y Galera (2010, 184) “estudios realizados en nuestro país estiman que solamente un 17% de los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria finaliza sus estudios”.

La diversidad y el aula de Lenguas Extranjeras

La interacción Lengua Materna/Extranjera es un elemento de abordaje complejo en Universidades en las que un gran porcentaje de sus estudiantes provienen de distintos países. Estas instituciones desarrollan programas específicamente diseñados para apuntalar al estudiante extranjero durante su carrera y facilitar su inmersión. Y es que la lengua no es solamente un sistema de signos para comunicarnos sino que “es la estructura primordial desde la que hacemos la experiencia del mundo y de nosotros mismos [y] es en ella en donde se construye nuestra identidad individual y colectiva” (López Soria 2011, 1). Desde la Lengua Materna construimos los discursos que estructuran el orden social de nuestra cotidianidad, y no es tarea fácil no ya aprender otro idioma, con sus reglas y excepciones, sino aprender a comprender diferentes visiones del mundo construidas discursivamente por el hablante nativo de otra Lengua.

Esta problemática no ha tenido una incidencia significativa en el quehacer académico de nuestro lugar de trabajo, el aula de Lengua Extranjera Inglés de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. Podemos decir con confianza no solamente que nuestras aulas son monolingües sino que la enorme mayoría de los estudiantes proviene de la ciudad de Santa Fe y localidades cercanas de la provincia del mismo nombre y la de Entre Ríos, con un número muy reducido de estudiantes de otras provincias, con lo cual se reduce al mínimo otra problemática que enfrentan otras Universidades que es la de la diversidad de origen geográfico, que añade una cuota más de complejidad fundamentalmente por los desafíos culturales que representa. Tampoco se ha dado el caso de estudiantes extranjeros, ni siquiera en relación con los países limítrofes.

Con todas estas consideraciones (antecedentes socioeconómicos y educativos que no muestran profundas brechas como en otros casos, pertenencia circunscripta a un espacio geográfico reducido y dentro de la zona más rica y productiva del país y una Lengua Materna común) podríamos suponer que la tarea docente se facilita en el sentido de poder contar con grupos culturalmente más homogéneos en los que la enseñanza tanto de inglés como de las otras materias no se enfrenta con las dificultades de la variabilidad que mencionábamos anteriormente. Lo que es más, en lo que refiere específicamente a

los conocimientos previos en Inglés, podemos decir que también hay una uniformidad bastante importante: aproximadamente el 90% de los estudiantes de los distintos grupos y carreras manifiesta haber estudiado el idioma en los años de escuela secundaria, con porcentajes muy pequeños que declaran haber asistido también a algún Instituto, y aún en este caso, por pocos años.

En la Facultad de Bioquímica y Cs. Biológicas, la materia Inglés (con denominaciones y carga horaria variada según la Carrera de que se trate) tiene como objetivo procurar que los estudiantes desarrollen la habilidad de lectura de textos de la especialidad, con un grado de comprensión que les permita utilizar el Idioma como herramienta efectiva en sus estudios e investigaciones, en el grado y el posgrado. Las clases se dictan en español y las producciones de los estudiantes, que resultan de sus lecturas en inglés, también son en español.

No obstante, encontramos habitualmente dificultades importantes (y enorme disparidad en el grado de dificultad) por lo menos en tres esferas de acción: comunicación docente-alumno en relación a la comprensión de consignas de trabajo, producción de escritos coherentes en resúmenes y respuestas a preguntas abiertas y reconocimiento y capacidad de análisis de los errores de comprensión y expresión. Salvo en las tareas de producción, que por tener base en el texto en inglés podríamos atribuir las dificultades a problemas con ese idioma, tanto las consignas como el análisis de los errores en las respuestas se hacen sobre un texto en español, siendo numerosos los estudiantes que al leer sus propios textos en su lengua materna no pueden captar la magnitud de las incoherencias que presentan sus escritos. Lo que es más, se ha podido observar que en numerosas ocasiones, cuando el docente proporciona una versión en español aceptable de los conceptos e ideas contenidos en el texto en inglés, muchos no alcanzan a comprender la diferencia entre ésta y la producida por ellos y corregida por el docente. Desafortunadamente, se ha visto también que esta problemática se agrava año a año y esto ha generado la inquietud de reflexionar sobre qué es lo que no estamos viendo en nuestras clases y que evidentemente subyace a las dificultades que encontramos, se oculta detrás de un aparentemente poco diferenciado punto de partida y nos reclama urgente atención y trabajo pedagógico.

Una propuesta de trabajo

Diseñar un conjunto de estrategias coordinadas que permita abordar de manera integral estas preocupantes problemáticas requiere primeramente proponer algún marco teórico que proporcione elementos de análisis para poder caracterizar nuestra población estudiantil desde esa perspectiva *micro* que se introdujo anteriormente. Creemos que un aporte importante puede provenir del concepto de “alfabetización académica”, que Carlino (2012,13) define como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. Destaca de manera especial la importancia de desenvolverse con soltura con respecto a las “prácticas de pensamiento propias del ámbito académico superior” (Carlino, 2012,13)

y las incluye dentro de un “proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional” el cual requiere que el estudiante logre apropiarse “de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino, 2012,14) Esta definición consigue, en pocas palabras, representar la complejidad de la tarea que encara el ingresante universitario, lo cual no necesariamente debería hacerla difícil, accesible solamente a unos pocos o insuperable. Que el camino sea más o menos tortuoso y traumático no queda en manos solamente del estudiante. Como afirma Carlino (2012,10) “depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva”.

Desde esta perspectiva, y para poder llevar adelante las propuestas integradoras que se sugieren, es imprescindible indagar en los intersticios de los diversos bagajes culturales de los que son portadores nuestros estudiantes, porque de allí, probablemente, podremos rescatar elementos valiosos que nos permitan comprender el por qué de las dificultades detectadas en los procesos comunicativos áulicos e institucionales y que plantean una barrera importante a la hora de avanzar en la constitución de un sujeto que aspira a participar activamente de la vida académica.

La definición de Carlino (2010) nos propone algunos puntos de especial interés para adentrarnos en el problema: nociones y estrategias que favorecen la participación en la cultura discursiva de las disciplinas, producción y análisis de textos, prácticas de pensamiento, formas de razonamiento. Todos estrechamente vinculados al uso del lenguaje en un contexto de acción específico configurado por las prácticas académicas instituidas por una comunidad de discurso disciplinar que hace un uso particular del lenguaje de acuerdo a convenciones que establece la comunidad de expertos.

Lenguaje y cultura van de la mano y son inseparables, cada uno determina y modifica al otro. Korstanje (2008, 352) sostiene que “no existe cultura fuera del lenguaje [ya que] “la construcción simbólica del mundo se encuentra ligada a las estructuras lingüísticas”. Por otra parte, y entendiendo la cultura como un “conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico” (Dominguez González y Vázquez Barragán 2008, 1) podemos imaginar una sociedad conformada por un sinnúmero de culturas acorde a una combinación infinita de coordenadas relacionadas con historias sociales y personales, orígenes, creencias, valores, hábitos, actitudes, modos de organización, e incluso actividad económica y productiva. En este sentido, cabe entender a la Universidad como una cultura generada alrededor de una actividad académica como es la producción de conocimientos: efectivamente, este tipo distintivo de actividad le da características propias y determina también lenguajes que le son propios y que no son necesariamente de fácil comprensión por quienes habitan otras culturas, aun cuando el código lingüístico así como otras condiciones de pertenencia (área geográfica, antecedentes económicos y sociales) sean comunes. Como lo destaca Korstanje (2008, 355), “aún cuando dos sujetos comparten los mismos códigos lingüísticos existe la posibilidad de ciertas disrupciones cuando una de las partes no se puede reconstruir el “estar del mundo” del otro”. Entonces no sería improbable que un trabajo

organizado y sistemático para encarar esta reconstrucción de la que habla Korstanje (2008) en relación a los marcos que gobiernan y regulan la interacción comprensiva entre estudiantes, docentes e institución provea herramientas efectivas para encarar las dificultades que detectamos.

Por otra parte, y como se afirmara anteriormente, existen matrices culturales particulares, en el orden de lo doméstico y cotidiano (colegio al que han asistido los estudiantes, características particulares de los docentes que han tenido, de sus compañeros y amigos, del modo de relacionarse y actividades realizadas con sus pares, contexto sociocultural del hogar y estímulos intelectuales recibidos, que no se relacionan necesaria y unívocamente con el grado de literacidad de los progenitores o con su status económico-social) que pueden determinar las disparidades que observamos y que nos hace pensar en un amplio espectro de literacidades muy alejado de las concepciones estandarizadas sobre *la población universitaria o el ingresante universitario*, como si se tratara de un cuerpo homogéneo o constituyeran una entidad indiferenciada.

Creemos que tomar conciencia de estas diferencias puede ser un motor importante para impulsar intervenciones concretas en el aula. En este sentido, el espacio de Lenguas Extranjeras puede constituirse en una valiosa herramienta, ya que la materia prima de su trabajo es, precisamente, el lenguaje como soporte de todas las operaciones cognitivas que sustentan el desarrollo del “pensamiento crítico, creativo y complejo” (Lipman, 1998, 216), aquel que permite que el individuo comprenda y problematice el conocimiento que le proponen los textos y lo reelabore coherentemente en sus producciones escritas. El estilo de trabajo de los docentes de Inglés en la Facultad de Bioquímica y Cs. Biológicas apela a procesos interactivos que indagan en las problemáticas de comprensión y comunicación oral y escrita que manifiestan los estudiantes en su propia lengua para fortalecerlos en lo más conocido y construir desde allí una base lingüística sólida que les permita integrar constructivamente la nueva lengua al cúmulo de saberes disciplinares de su especialidad. El trabajo en pequeños grupos y la metodología de taller permiten una atención más personalizada que disminuye la ansiedad ante lo desconocido (la Lengua Extranjera y la cultura académica en general) y anima a los estudiantes a afianzarse en la capacidad de reconocimiento tanto de sus falencias como de sus potencialidades para superarlas.

Conclusiones

Dice Scaletzky (2010, 97) que “la globalización mundial se ha constituido en un presente organizador de procesos sociales de sensible movilidad y, al mismo tiempo, en productor de perspectivas relacionales que en sí mismas se constituyen en un desafío cognitivo en lo que a educación se refiere”. En este contexto, el aula universitaria representa un campo de gran riqueza en lo que refiere a la expresión de las diversas configuraciones personales que se traman a partir de los finos hilos que se entretajan en el transcurso de la vida cotidiana de los estudiantes. Por otra parte, y en tanto afirmamos que el lenguaje es vehículo de comunicación y soporte del pensamiento y desempeña un rol fundamental

en la construcción discursiva del mundo exterior e interior, el afianzamiento de estrategias dirigidas a mejorar el desempeño lingüístico puede hacer un aporte importante si se trabaja personalmente sobre las limitaciones comunicativas de los estudiantes (en su propia lengua y en la extranjera) para mejorar su abordaje no solamente de los contenidos disciplinares sino también de la diversidad de situaciones comunicativas a las que se encuentra expuesto en sus actividades académicas cotidianas.

La intención de este trabajo, entonces, ha sido intentar algunas líneas de reflexión en torno a las dificultades que presentan muchos estudiantes en su intento por integrarse a la cultura académica universitaria desde la perspectiva y las posibilidades que puede brindar el aula de Lenguas Extranjeras. La concebimos como un área disciplinar plenamente integrada a las prácticas académicas, y como tal partícipe necesario en la construcción de un espacio amigable que transforme la incertidumbre y la ansiedad frente a lo desconocido en una sensación de progreso, de crecimiento, de barreras que caen, de brechas que se van cerrando, de pertenencia que se construye, de descubrimiento, de oportunidades. Entendemos que, como lo afirman López y Tello (2012, 84), la “enseñanza de la lengua extranjera no se restringe a una dimensión instrumental, es decir, circunscripta al estudio de conocimientos lingüísticos con un fin meramente utilitario [sino que] conlleva, igualmente, al contacto y aún al conflicto con maneras diferentes de construir sentidos en un ámbito sociocultural determinado”. Fairclough (1998) insiste en la relevancia del rol en la producción e interpretación de textos, tanto orales como escritos, tanto en el ámbito específico de las disciplinas como en las diversas transacciones (que nosotros restringimos al ámbito académico). Resulta de particular interés tener en cuenta lo que el denomina *member's resources* (los recursos con que cuentan los miembros de un determinado grupo) y que abarcan los conocimientos que se tengan sobre el lenguaje, las representaciones del mundo natural y social en que habitan, valores, suposiciones, creencias (Fairclough, 1998). Estos recursos varían enormemente, aún entre miembros de lo que aparenta ser un mismo grupo (entendido en función de las macrovariables que mencionábamos al comienzo), porque reconocen influencias sutiles, que pueden pasar desapercibidas, en relación con la historia personal de cada uno.

Creemos que es preciso profundizar en la Universidad el estudio de las variables comprometidas en el mejor o peor desempeño de los estudiantes atendiendo a la generación de instrumentos que nos permitan superar la focalización en el fortalecimiento de técnicas y estrategias de estudio para promover actitudes que favorezcan “la riqueza y la capacidad de articulación del pensamiento en un contexto dado o bien en un marco de referencia o bien dentro de un sistema lingüístico o una disciplina” (Lipman, 1998, 280). El aula de Lenguas Extranjeras se suma a esta perspectiva y aspira a generar un espacio en el que se promueva “el desarrollo del pensamiento, de las capacidades crítico-reflexivas, de la construcción del conocimiento [para proponer] iniciativas que respondan a las características del entorno situacional, temporal y disciplinar considerando las particularidades de los sujetos involucrados, sus necesidades futuras y sus requerimientos institucionales, profesionales y sociales” (López y Tello, 2012, 83).

Referencias bibliográficas

- Agudelo, P. (2011).** (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto *imaginario* y sus implicaciones sociales. *Uni-Pluri/Verdad*, 11 (3), 1-17.
- Carlino, P. (2012).** *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Castro Lucic, M. (2008).** América Latina y la diversidad cultural del siglo XXI. *Revista del CESLA*, 11, 19-33.
- Fairclough, N. (1998).** *Language and Power*. New York: Longman.
- García Canclini, N. (1999).** *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós
- Korstanje, M. (2008).** Lenguaje y códigos culturales. *Revista de antropología experimental*, 8, 351-361.
- Lipman, M. (1998).** *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López Soria, J.I. (2011).** Lenguaje, identidad e interculturalidad. *Construyendo nuestra interculturalidad*, 6/7, 1-12.
- Mai, A. (2011).** Relevamiento estadístico: cómo es la radiografía de los estudiantes que llegan a la UNL. *El Paraninfo*, 77, 8-9.
- Martinic, S. (2001).** Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las Reformas Educativas de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 17-33.
- Maurais, J. & Morris, M. (2005).** *Languages in a globalizing world*. Cambridge: CUP
- Medrano, A., Galleano, C. y Galera, M. (2010).** Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Libera-bit*, 16 (2), 183-192.
- Nino, E. (2011).** La desigualdad en el acceso a la educación universitaria argentina. *Lecciones y Ensayos*, 89, 351-366.
- Pochulu, M. (2004).** La Educación Superior Argentina hoy: entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33/9, 1-10.
- Scaletzky, I. (2010).** La construcción del espacio académico: ciencia y diversidad. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 34, 97-107.

Fuentes electrónicas

- Domínguez González, J. y Vázquez Barragán, A. (2008).** *Asimilación e identidad entre México y Estados Unidos: los efectos negativos de la influencia cultural* [en línea]. Disponible en http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/dominguez_g_j/capitulo1.pdf. Consultado el 28/07/2013.
- López, M. y Tello, A. (2012).** Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares. *Argonautas*, 2, 80-93. Disponible en <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/08%20LOEZ%20TELLO.pdf> Consultado el 25/06/2013.
- Portal UNESCO <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php> Consultado el 20/07/2013.