

La enseñanza de la alfabetización académica bilingüe: entre discurso y acción

The teaching of bilingual academic literacy: between discourse and action

CAÑEDO MARTINEZ, Claudia¹

Resumen

Este trabajo explora la disparidad entre la circulación de discursos que sostienen la necesidad de profundizar saberes relacionados con la lectoescritura en lengua extranjera y materna, y la efectivización de políticas lingüísticas institucionales para las carreras de grado de una Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Se analiza en qué medida las representaciones sociales sobre alfabetización académica influyen en esta fragmentación. A partir de los datos aportados dentro del marco teórico-metodológico propuesto, se analizan los resultados y se elaboran las conclusiones.

Palabras clave: representaciones sociales, alfabetización académica, políticas lingüísticas

Abstract

This work explores the disparity between the circulation of discourses that support the need to strengthen knowledge concerned with the teaching of reading and writing in foreign and mother languages and the implementation of institutional language policies at a Faculty of Exact Sciences. We analyze to what extent the social representations influence this fragmentation. Based on the data provided by the methodological and theoretical framework, results are analyzed, and conclusions are drawn.

Key words: social representations, academic literacy, foreign language

1. Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto para la implementación de una mejora en la alfabetización académica bilingüe. Una primera etapa consistió en el análisis detallado del estado de la cuestión que caracteriza a la enseñanza de la lectura y escritura en lengua extranjera inglés y castellano como lengua materna, respectivamente, para alumnos de grado de las carreras de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Las prácticas de alfabetización académica se definen en torno al desarrollo de la competencia lectora en lengua extranjera inglesa en los géneros discursivos científico-académicos propios de las carreras de grado de la facultad

¹ Profesora Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1388-1578>. E mail: cmcanedoxa.unicen.edu.ar

y una competencia escrita en español como lengua materna que sea capaz de reflejar la comprensión de contenidos de lectura de manera crítica, validando, justificando o refutando datos e integrando información (Grabe y Kaplan, 2014). Estas prácticas han sido definidas por nuestro equipo de trabajo como alfabetización académica bilingüe (AAB) con cambio de código según la habilidad que se desarrolla (Cañedo, 2020). A su vez, la AAB como meta pedagógica, supone conocer las características de las prácticas letradas en la universidad en general y de las prácticas discursivas propias de las disciplinas de las carreras implicadas, en particular dado que aquella se concibe como promotora del conocimiento. En tal sentido, Bazerman (2014) expresa, «lo que se mira, cómo se define el modo de mirar en tanto modo de conocer y los procedimientos exactos para mirar, corresponden a la ontología, la epistemología y la metodología de un campo» (p. 14).

De esta primera fase de análisis salió a la luz lo que va a dar lugar al planteamiento del problema de investigación de este trabajo: la circulación de discursos que desde el ámbito académico, tanto docente como estudiantil, parecerían sostener la necesidad de profundizar saberes relacionados con la lectoescritura bilingüe puesto que estas competencias se entraman en la ampliación y consolidación transversal de la formación epistémico-disciplinar y se conciben como herramienta para ampliar el aprendizaje de contenidos disciplinares específicos (Dorronzoro y Klett, 2006). Desde esta perspectiva, la lectura significativa en la lengua extranjera y la escritura en primera lengua están orientadas a integrarse al desarrollo del futuro graduado en su formación.

1.1. Contexto de investigación

El Gabinete de Inglés es la estructura institucional dentro de la facultad que nuclea a los docentes encargados de trabajar en alfabetización académica bilingüe para las carreras de grado que allí se dictan, las cuales están organizadas en cuatro departamentos diferentes a saber: Departamento de Formación Docente, Departamento de Computación y Sistemas, Departamento de Matemáticas y Departamento de Física. Inglés e Inglés II son cátedras transversales a todos los planes de estudio de las carreras de la facultad. Los programas de las carreras actualmente vigentes, aprobados desde los Consejos de Carreras y posteriormente por el Honorable Consejo Académico, órgano máximo de cogobierno de la institución, describen objetivos vagos y escuetos en lo que respecta a las asignaturas Inglés e Inglés II. Esa imprecisión en el señalamiento de contenidos y objetivos habilitó a que se interpretaran las necesidades emergentes de las prácticas alfabetizadoras e incorporase la escritura en castellano como objetivo complementario a la lectocomprensión en inglés de textos académicos específicos de las disciplinas. Debido a que, ni las carreras ni la institución, tienen otra instancia formativa que atienda la problemática de la comunicación científica dentro de sus trayectos curriculares, las dificultades de lectura y escritura que los estudiantes presentaron recayeron en el único espacio en condiciones de atender estos saberes.

Si bien excede el campo de la AAB, otra exigencia curricular que irrumpió como demanda y se evidenció en la circulación de discursos la constituyó la inclusión de las competencias de la oralidad en lengua inglesa, consideradas una condición *sine qua non* para que los graduados de las carreras de la facultad accedan a puestos de trabajo calificado. Consecuentemente, se desarrolló una propuesta para la adquisición de estos aprendizajes como oferta extracurricular. Así, las carreras que tuvieran un margen de materias optativas o programa de créditos podrían incentivar a los alumnos a que optasen por esta formación.

Entre otras modificaciones que se llevaron a cabo, se propuso un diseño de trabajo de cátedra integrado a las necesidades del currículo, entendiendo a la asignatura como inherente al desarrollo de los contenidos curriculares del plan de estudio de cada carrera. Esto, a su vez representó fortalecer la concepción de la alfabetización como un proceso concurrente a la formación profesional. Finalmente, se sugirieron ajustes en la distribución horaria, año de cursada de la asignatura en los planes de estudio, constitución de los equipos de cátedra y la factibilidad real de desarrollar óptimamente la lectura y escritura bilingüe como proceso.

Una vez analizadas cada una de estas instancias en nuestros espacios de enseñanza y habiendo formulado las propuestas óptimas para mejorar las prácticas pedagógicas en pos de resultados superadores, los discursos originales que sostenían la necesidad de profundizar saberes relacionados con nuestra área disciplinar, esencialmente con las prácticas de lectoescritura, no mostraron un apoyo equivalente reflejado en la

sustanciación de políticas institucionales concretas que permitiesen llevar a cabo los cambios reclamados. Las causas que originan esta disidencia constituyen el objetivo que se propone indagar este trabajo.

Para abordar la disparidad entre discurso y acción y con el afán de encontrar las razones que subyacen a esta inconsistencia se determina el marco conceptual en el que se inscribe la investigación basada en el modelo de las representaciones sociales (RS) de la psicología social introducido por Sergei Moscovici (1976). Se considera que las decisiones que operan en el seno de la comunidad académica de la institución en la que nos desempeñamos son moldeadas por el imaginario con que se concibe a la disciplina bajo nuestra responsabilidad y sus prácticas pedagógicas.

2. Marco Conceptual

Como punto de partida se explora cómo las representaciones sociales (Moscovici, 1976; Jodelet, 1985; Farr, 1986; Fraser, 1994,) que los actores de una facultad científico- tecnológica tienen acerca de la alfabetización académica bilingüe con cambio de código entre lengua extranjera y lengua materna influyen en la fragmentación existente entre la producción de discursos y la operatividad de los comportamientos pues, siguiendo a Abric (2001) la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente.

La problemática de las representaciones sociales en las prácticas de lectura y escritura en el nivel universitario ha sido abordada previamente por varios autores (Bocca y Vasconcelos, 2008; Carlino, 2009; Bidiña y Zerillo, 2013; Navarro 2021). Sin embargo, las representaciones sobre la alfabetización académica sobre prácticas bilingües para los ámbitos de la educación superior no han tenido la misma difusión.

Las RS son componentes de la estructura social y su gestación depende de las interacciones de los grupos institucionales y sus miembros. Estas posibilitan entender la consolidación colectiva de estereotipos, valores y el sentido común. Desde el punto de vista sociocognitivo existen dos mecanismos que las consolidan: objetivación y anclaje. Ambos mecanismos mantienen una relación recíproca y provienen de la dinámica propia de las representaciones haciendo comprensible aquello que no era familiar (Fraser, 1994). El primero de estos mecanismos posibilita la mutación de lo abstracto en materializaciones concretas. El segundo incorpora el objeto representado a la dinámica social y lo convierte en un saber modélico para las acciones sociales (Mora, 2002).

Para los fines de nuestro trabajo nos interesa destacar cómo las representaciones sociales, construyen nuevos significados que una vez naturalizados guían las acciones colectivas e influyen directamente en las prácticas sociales de los actores de los claustros docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

2.1. Metodología

A través de una metodología híbrida (cualitativa y cuantitativa) se interpretaron las respuestas a un instrumento de recolección de datos dirigido a miembros de los claustros estudiantiles y docentes, que consistió en 15 preguntas organizadas en 4 ejes.

Se empleó ese tipo de metodología ya que se entiende que optimiza el potencial de resultados para el contexto en el que se aplicaron las herramientas investigativas. Por otra parte, la cuantificación no contraría la interpretación crítica de los resultados. Se buscó potenciar la complementariedad de ambas metodologías. Alfonso Ortí (1995), en su análisis de las metodologías cuantitativas y cualitativas sostiene que «los procesos de la interacción social y del comportamiento implican tanto aspectos simbólicos como elementos medibles. Esto responde a la “multidimensionalidad” de lo social, una multidimensionalidad que podría ser mejor comprendida por ambas metodologías usadas de forma complementaria» (p. 88).

La herramienta investigativa consistió en una encuesta realizada a sujetos pertenecientes tanto a los claustros estudiantiles como docentes, sumando un total de 40 entrevistas. Para que las preguntas nos permitieran comprender el problema de estudio, se sintetizaron en torno a cuatro ejes de análisis.

Un primer eje indagó el modo en el que los actores de los claustros de la facultad conciben la producción del conocimiento que forma parte del objeto de estudio, las metas de aprendizaje y las prácticas áulicas propias de la asignatura. En este primer eje están comprendidas las preguntas 5,6,7,8 y 10 del cuestionario.

El segundo eje apuntó a conocer la percepción del grado de competencia en lectoescritura bilingüe alcanzado en la formación y su impacto con relación a las necesidades dentro del marco de la actividad universitaria, por cada una de las categorías que integran este estudio (preguntas 1,2,3, 4 y 14).

El tercer eje se relacionó con el reconocimiento del docente de lengua extranjera como un par en tanto exigencias institucionales, académicas e integración en las actividades interdisciplinarias. Este eje está integrado por las preguntas 9,11 y 12.

Finalmente, en la formulación de la necesidad de ampliación de las cargas horarias que concierne al dictado de la asignatura aparece un cuarto eje que nos permitió observar la correlación entre las demandas de saberes y las voluntades explícitas reflejadas en actitudes individuales que potencian políticas institucionales para generar los cambios y mejoras (preguntas 13 y 15). La encuesta completa se presenta en el Anexo I de la sección 5 de este trabajo.

Para el colectivo estudiantil (CE), con el objeto de ampliar la fiabilidad del estudio, se recogieron datos de dos categorías de sujetos universitarios. Por un lado, alumnos que hubiesen cursado la asignatura (AC) como así también de aquellos ingresantes que no hubiesen cursado (ANC); para el colectivo docente (CD), se tuvo en cuenta la participación de aquellos sujetos que pertenecieran a las categorías de profesor (DP) al igual que quienes eran auxiliares de docencia (DA). Para entender esta organización es necesario aclarar que las categorías docentes instituidas para el sistema universitario nacional argentino consisten en dos grupos: el grupo de mayor rango académico se conforma por quienes ostentan el cargo de profesor, lo que los habilita a estar a cargo de las cátedras. La jerarquización máxima está representada por el Profesor Titular, seguido en segundo lugar por el Profesor Asociado y posteriormente el Profesor Adjunto. Un segundo grupo lo constituye los llamados auxiliares de docencia quienes colaboran con la cátedra integrado por los Jefes de Trabajos Prácticos (JTP) y Ayudantes Diplomados.

La distribución de la muestra fue uniforme por cada grupo, es decir, se realizaron 10 encuestas por claustro o 20 por cada subgrupo correspondiente a cada claustro. A través de este instrumento se posibilitó la recolección de datos en un contexto donde otras herramientas de investigación no estructuradas hubieran potencialmente limitado el número de participación de los sujetos de estudio.

El diseño de este instrumento de recolección de datos proyecta una hipótesis de representación por parte de quien lo diseña. Sin embargo, éste a su vez, permite respuestas graduadas que facilitan observar tendencias y rupturas y ser críticos de esa presunción.

El cuestionario, auto administrado, se realizó entre los meses de marzo y abril del año 2023. Se les preguntaba a los sujetos si estaban dispuestos a participar de una encuesta que tenía la modalidad de ser anónima. Se explicaba cuál era el propósito de las preguntas y cómo se utilizaría la información proporcionada. Al momento de responder las preguntas se solicitaba a los encuestados que especificaran si eran docentes, indicando su categoría, o en el caso de los alumnos, si eran ingresantes o habían aprobado el cursado de algún nivel de las cátedras de Inglés.

El formato y contenido de la herramienta de investigación consistió en una serie de enunciados estructurados de manera homogénea para todos los grupos, sin embargo, estos enunciados no se ordenaron sucesivamente según los ejes, sino que se secuenciaron aleatoriamente para evitar que preguntas similares promovieran una respuesta menos espontánea por parte del entrevistado. Para cada enunciado, el encuestado podía asignar una calificación del 0 al 5 siendo 5 el puntaje máximo.

3. Resultados y discusión

Con la base de datos se obtuvo una muestra que permitió ser interpretada dinámicamente por cada grupo correspondiente a un mismo claustro (colectivo de docentes y estudiantes en general designados en el cuadro

del Anexo II como CD y CE). Asimismo, se pudo interpretar por subgrupos (docentes profesores, docentes auxiliares; alumnos que cursaron la asignatura y alumnos que no cursaron) o, en su defecto, como resultado de una lectura global (G) para todos los sujetos de la comunidad académica.

Se cuantificó una tendencia entendiendo que la media entre 5 y 0 es de 2,5. El procedimiento utilizado para poder lograr esta cuantificación fue el siguiente: se sumaron los números que arrojó cada una de las respuestas y se dividió por la cantidad de encuestados. De esta manera, por cada enunciado asignado en la encuesta se estableció un resultado promedio. Este método permitió procesar cada ítem por separado, lo que a su vez permitió no tener que desestimar aquellos casos en donde el sujeto encuestado hubiera omitido o deliberadamente dejado alguna pregunta sin contestar.

Los resultados alcanzados se pudieron medir de manera independiente. Consecuentemente, se pudo apreciar la orientación predominante para cada subgrupo en particular, por claustro o en forma general. La información cuantitativa completa de las respuestas queda sintetizada en la tabla que se adjunta en el Anexo II de la sección 5 de este trabajo. A los efectos de facilitar la interpretación de la información, se introdujeron cuadros de los resultados parciales correspondientes a las preguntas que se analizan en cada párrafo.

Se pudieron observar algunas tendencias en los datos proporcionados para las preguntas comprendidas en primer eje, es decir, cómo los actores conciben el abordaje del conocimiento desde la disciplina, sus objetivos y prácticas. En estas respuestas se observaron resultados muy parejos para todos los grupos implicados a excepción de la pregunta 7 que explora la manera en que los encuestados conciben el aprendizaje de una lengua. En este último caso, tanto los grupos de alumnos que carecen de formación en la asignatura (ANC) como el claustro docente en sus dos categorías consideraron que el aprendizaje de una lengua está basado en gramática y vocabulario. La tendencia es común a los cuatro subgrupos ya que en todos los casos se superó la media.

La alta importancia otorgada al conocimiento del inglés y la baja vinculación de la asignatura con los contenidos de las carreras de la facultad da lugar a sostener que la población correspondiente a este estudio consideró que la alfabetización en lengua extranjera va amarrada al manejo del código lingüístico, concepción que se refuerza a través del resultado de las preguntas 5, 7 y 10. En todos los grupos analizados el resultado estuvo por encima de la media.

Cuadro 1

EJE	PREGUNTAS	ANC	AC	CE	DA	DP	CD	G
1	5) Es necesario saber inglés para entender un texto en esa lengua.	4,2	2,9	3,5	3,3	4,6	3,9	3,7
1	7) La materia Inglés enseña principalmente vocabulario y gramática en esa lengua.	4,3	2,9	3,6	4,7	4,1	4,4	4
1	10) Ser muy competente en la lengua inglesa me permite entender un texto en esa lengua sin problemas	4	4,4	4,2	4	4,2	4,1	4,1

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la encuesta

En cuanto a la información sobre las prácticas que incluyen el desarrollo de las competencias lectoras y escriturarias en lengua extranjera y materna respectivamente (pregunta 8), podemos observar un alto índice de reconocimiento de la recursividad entre la lectura y la escritura ya que fue la respuesta que obtuvo la puntuación más alta para la totalidad de los encuestados.

Cuadro 2

EJE	PREGUNTAS	ANC	AC	CE	DA	DP	CD	G
1	8) La lectura y la escritura están relacionadas	4,8	4,7	4,7	5	5	5	4,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la encuesta

Las respuestas a las preguntas 1, 2, 3, 4 y 14 correspondientes al segundo eje, arrojaron resultados diferentes para cada claustro, habiendo además diferencias significativas entre los subgrupos. Este es el caso de la pregunta 1 para las cuales los encuestados expresaron tener dificultades para leer en inglés. Para las respuestas que corresponden al claustro estudiantil, la tendencia se mostró superior en quienes no adquirieron la práctica en las aulas para el desarrollo de esta habilidad. En la medida que se progresa en la carrera académica la dificultad pareció disminuir, sin embargo, el grupo docente con mayor trayectoria superó a quienes aún están dentro del rango de auxiliares, invirtiendo de esta manera la tendencia. Este resultado puede atribuirse a las exigencias propias de la actividad académica que incrementan en la medida que los docentes aumentan sus jerarquías.

Cuadro 3

EJE	PREGUNTAS	ANC	AC	CE	DA	DP	CD	G
2	1) Tengo dificultades para leer en inglés	4,2	3,8	4	2,9	3,4	3,1	3,5

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la encuesta

Siguiendo esta misma lógica, se puede interpretar los datos arrojados para el enunciado 2 sobre la necesidad de escritura de textos académicos, con un resultado de 2,1 y 4 para el caso de alumnos encuestados en las categorías de ANC y AC respectivamente, mientras que los resultados de los dos grupos de docentes auxiliares y profesores fueron de 4,3 y 5 para cada caso. Vale destacar que, para este último grupo, la totalidad de encuestados contestó con el puntaje máximo, observándose la exigencia que reviste efectuar publicaciones dentro de las actividades docentes. Los datos, además, reflejaron que la necesidad de escritura académica tiene un progreso sostenido en la medida en que se avanza en la jerarquía. La necesidad de comprensión de material en lengua extranjera inglés arrojó un promedio muy alto en los cuatro grupos encuestados con un resultado de 4,1 para el claustro de estudiantes y 4,5 para docentes lo que confirmó que existe correspondencia entre los objetivos planteados por el área y la percepción de las necesidades de los sujetos alumnos y docentes de las carreras.

Cuadro 4

EJE	PREGUNTAS	ANC	AC	CE	DA	DP	CD	G
2	2) Necesito escribir textos académicos	2,1	4	3	4,3	5	4,6	3,7

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la encuesta

Los resultados a las preguntas acerca de la relación entre la asignatura Inglés y la escritura académica en lengua materna, englobada en un tercer eje de análisis, fueron equivalentes en una lectura comparada entre claustro estudiantil y claustro docente para el caso puntual de la pregunta 9, mientras que las dos preguntas restantes del mismo eje (11 y 12) dieron promedios disímiles. Un análisis al interior de cada claustro muestra una tendencia aún mayor en la diferencia existente entre los subgrupos. Se infirió que los alumnos que realizaron el trayecto formativo visualizan una relación entre la asignatura y los contenidos de la carrera, mientras que aquellos que no cursaron guardan una idea disociada entre estos contenidos y el campo disciplinar propio.

Cuadro 5

EJE	PREGUNTAS	ANC	AC	CE	DA	DP	CD	G
3	9) La asignatura Inglés tiene relación con la escritura académica en lengua materna	1,9	3,2	2,5	3,1	2	2,5	2,5
3	11) La asignatura Inglés tiene relación con los contenidos de su carrera	1,8	3,9	2,8	2,7	1,6	2,1	2,4

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la encuesta

En lo que concierne a la obtención de datos acerca de la relación de los docentes de la asignatura Inglés con las actividades de investigación (pregunta 12), el resultado proporcionado superó la media para el promedio de alumnos. Sin embargo, este mismo resultado es bajo para el caso del claustro docente encuestado. Al respecto, cabe observar que para el grupo docente con categoría más alta se obtuvo un resultado de 1,5.

Cuadro 6

EJE	PREGUNTAS	ANC	AC	CE	DA	DP	CD	G
3	12) Los profesores de inglés hacen investigación	2,7	2,6	2,6	2,8	1,5	2,1	2,3

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la encuesta

Las dos preguntas restantes que corresponden al último eje de análisis, es decir, las preguntas 13 y 15 analizaron las actitudes que determinan acciones directas para materializar los cambios que se demandan. En el caso de la pregunta que sugiere una ampliación de la carga horaria de la asignatura, se relevó un resultado relativamente inferior para el claustro estudiantil en contraste con el claustro docente, lo que podría atribuirse a las amplias cargas horarias que, en general, tienen las carreras de la institución. Cuando se puso a consideración que el inglés hablado integrase el plan de materias optativas, la proporción entre los grupos de docentes y alumnos se invirtió, siendo la comunidad de alumnos la que percibió la enseñanza de la oralidad como un saber necesario. Son destacables las diferencias numéricas obtenidas al interior de cada claustro, es decir, entre los subgrupos.

Cuadro 7

EJE	PREGUNTAS	ANC	AC	CE	DA	DP	CD	G
4	13) Se debería ampliar la carga horaria de la asignatura Inglés	3,2	1,7	2,5	2,6	0,7	2,8	2,6
4	15) La formación en inglés hablado debería integrar el plan de materias optativas	3,6	4	3,8	2,7	1,2	1,9	2,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la encuesta

4. Conclusiones

Los imaginarios sociales ejercen un impacto en la determinación de la asociación entre la asignatura y los saberes que en esta se enseñan ya que los datos evidenciaron que un alto porcentaje de alumnos, que había participado de los cursos, no reconoció una práctica comúnmente llevada a cabo durante las clases: la escritura en lengua

castellana. Contrario a la experiencia transitada en el aula por los alumnos encuestados (subgrupo AC), aún prevalece la asociación de un modelo tradicional de enseñanza de la lectura y escritura basado principalmente en la sintaxis y el vocabulario.

Merece mencionarse el alto impacto que la comprensión lectora en inglés tiene en la vida profesional de los sujetos encuestados. No obstante, esta competencia no demostró tener una correspondencia directa en la obtención de las fuentes laborales. Para la interpretación de esta disidencia cobra fuerza la dinámica operativa de las representaciones acerca de la funcionalidad de la lengua inglesa en relación directa con la salida laboral independientemente de que los datos aportados contradigan estas creencias. En efecto, las representaciones sociolingüísticas le arrojan a una lengua, en este caso el inglés, una plusvalía que le da valor en sí misma, más allá de su utilidad en los hechos.

En un ámbito institucional conformado por carreras de índole tecnológica, donde el modelo positivista de hacer ciencia ha sido históricamente validado como el abordaje exitoso para acceder al conocimiento, la alfabetización que involucra la articulación y alternancia entre lengua extranjera y lengua materna no deja de percibirse como una práctica pedagógica atípica y periférica. Como consecuencia, se genera en los sujetos de esta comunidad educativa representaciones respecto de saberes que fluctúan entre asignarle un lugar primordial a un lugar meramente accesorio.

Para una facultad de carreras comprendidas dentro del rango de las ciencias exactas, el estudio de las representaciones en la enseñanza de la alfabetización académica de lectura en inglés y escritura en castellano contribuye a comprender como estas inciden en la sustanciación de políticas institucionales ya sea por acción u omisión. Asimismo, los resultados permiten develar aquellos obstáculos y deficiencias que interfieren con la profundización de la tarea letrada y habilitar la reorientación y jerarquización de las prácticas pedagógicas. No obstante, este estudio convoca a realizar nuevos aportes validando nuevas herramientas investigativas que permitan ahondar acerca de la construcción social de los sujetos entrevistados.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. *Prácticas sociales y representaciones*, 53-74.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. *Manual de escritura para carreras de humanidades*, 11-16.
- Bidiña, A., & Zerillo, A. (2013). La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. *Experiencias con alumnos y docentes de la UNLAM*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- Bocca A. y Vasconcelos, N. (2008). Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica. *Enunciación*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, vol. 13(1), 20-27.
- Cañedo, C. (2019). El modelo reflexivo de enseñanza ante los desafíos de la realidad vigente. En Renata Giovine y Rosana Corrado (eds.). (2020). *Edición Especial- 25 Años Revista Espacios en Blanco* (Actas Segundo Encuentro Internacional de Educación pública: democracia, derechos y justicia social celebrado en Tandil, los días 4,5 y 6 de diciembre de 2019). Tandil. UNICEN. Disponible en. [<http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/archive>]
- Carliño P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización. *Buenos Aires, AR: Fondo de Cultura Económica*.
- Convenio Colectivo de Trabajo de la Docencia de las Universidades Nacionales Argentinas. 2da. Ed. 2017. Artículo 7. Buenos Aires, Argentina

- Dorronzoro, M. I., & Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica. *Centro de Estudios Interculturales: Universidad Nacional de Tucumán*.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge.n.
- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona- Buenos Aires-México. Paidós.
- Fraser, C. (1994). Attitudes, social representations and widespread beliefs. *Papers on social representations*, 3, 13-25.
- Jodelet, D. (1989). Las representaciones sociales: fenómenos, conceptos y teorías en Psicología Social II. *Barcelona: Editorial Paidós*, 20.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). El fenómeno de las representaciones sociales. *Social Representations*.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 4.
- Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. In *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 87-99). Síntesis.

Anexos

Anexo I

Encuesta

Gradúe las siguientes preguntas del 0 al 5. Tenga en cuenta que 0 expresa el grado mínimo y 5 el máximo.

PREGUNTA	PUNTAJE
Tengo dificultades para leer en inglés	
Necesito escribir textos académicos	
Tengo dificultades para escribir un texto formal en mi lengua materna	
Comprender un texto en inglés repercute en mi vida profesional o en mi formación carrera	
Es necesario saber inglés para entender un texto en esa lengua	
Para entender un texto académico en inglés necesito una base de conocimiento sobre el tema que se trata	
La materia Inglés, enseña principalmente vocabulario y gramática en esa lengua	
La lectura y la escritura están relacionadas	
La asignatura Inglés tiene relación con la escritura académica en lengua materna	
Ser muy competente en la lengua inglesa me permite entender un texto en esa lengua sin problemas	
La asignatura Inglés tiene muy poca relación con los contenidos de la carrera	
Los profesores de inglés hacen investigación	
Se debería ampliar la carga horaria de la asignatura Inglés	
El conocimiento del inglés impacta /impactó/ impactará en la consecución de su puesto laboral	
La formación en inglés hablado debería integrar el plan de materias optativas	

Anexo II

Resultado de las encuestas por claustro y por toda la comunidad académica encuestada

EJE		GRUPOS ENCUESTADOS						
		ANC	AC	CE	DA	DP	CD	G
2	Tengo dificultades para leer en inglés	4,2	3,8	4	2,9	3,4	3,1	3,5
2	Necesito escribir textos académicos	2,1	4	3	4,3	5	4,6	3,7
2	Tengo dificultades para escribir un texto formal en mi lengua materna	4,3	3,9	4,1	3,9	4,3	4,1	4,1
2	Comprender un texto en inglés repercute en mi vida profesional o en mi formación profesional	3,9	4,2	4,1	4,7	4,3	4,5	4,3
1	Es necesario saber inglés para entender un texto en esa lengua	4,2	2,9	3,5	3,3	4,6	3,9	3,7
1	Para entender un texto académico en inglés necesito una base de conocimiento sobre el tema que se trata.	2,7	3,7	3,2	2,6	3,6	3,1	3,1
1	La materia Inglés enseña principalmente vocabulario y gramática en esa lengua	4,3	2,9	3,6	4,7	4,1	4,4	4
1	La lectura y la escritura están relacionadas	4,8	4,7	4,7	5	5	5	4,8
3	La asignatura Inglés tiene relación con la escritura académica en lengua materna	1,9	3,2	2,5	3,1	2	2,5	2,5
1	Ser muy competente en la lengua inglesa me permite entender un texto en esa lengua sin problema.	4	4,4	4,2	4	4,2	4,1	4,1
3	La asignatura Inglés tiene relación con los contenidos de su carrera	1,8	3,9	2,8	2,7	1,6	2,1	2,4
3	Los profesores de inglés hacen investigación	2,7	2,6	2,6	2,8	1,5	2,1	2,3
4	Se debería ampliar la carga horaria de la asignatura Inglés	3,2	1,7	2,5	2,6	0,7	2,8	2,6
2	El conocimiento del inglés impacta/impactaría/impactó en la consecución de su actual puesto laboral	4,1	3,1	3,6	2,1	1	1,5	2,5
4	La formación en inglés hablado debería integrar el plan de materias optativas	3,6	4	3,8	2,7	1,2	1,9	2,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la encuesta



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional