

**Revello Barovero, Ethel Natalia**

---

**Modos de alfabetización  
académica en lengua  
extranjera inglés, en  
carreras de grado de la  
Universidad Nacional de  
Tierra del Fuego, Antártida e  
Islas del Atlántico Sur**

**Tesis para la obtención del título de  
posgrado de Doctora en Educación**

Directora: Colloca, Cristina Beatriz

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin  
Obra Derivada 4.0 Internacional.](#)



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**MODOS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LENGUA  
EXTRANJERA INGLÉS, EN CARRERAS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE TIERRA DEL FUEGO, ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO  
SUR**

**ETHEL NATALIA REVELLO BAROVERO**

**CÓRDOBA, 2023**

**MODOS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LENGUA  
EXTRANJERA INGLÉS, EN CARRERAS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE TIERRA DEL FUEGO, ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO  
SUR**

**Doctorando:**

**ETHEL NATALIA REVELLO BAROVERO**

**Directora de Tesis:**

**DRA. Cristina Beatriz Colloca**

**Profesor tutor:**

**DRA. LETICIA LUQUE**

**Tribunal evaluador:**

***Tesis para optar al título de Doctor en Educación***

*A mi hijo Santiago Martinez Revello, a mi hija Almendra Celina Romano Revello, a mi compañero de viaje Daniel Enrique Romano. A mi abuela Marta Raffo y a mi tía abuela Ana Barovero que me guían desde el cielo.*

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se desarrolló con el propósito de impulsar una política lingüística definida en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. La idea de visibilizar los modos de alfabetización académica en lengua extranjera inglés sirve como ejemplo de los claroscuros que atraviesan la comunidad universitaria en su paso por la UNTDF. Tomar el caso de esta universidad es poner en la mesa a discutir el lugar que ocupan las lenguas en las universidades argentinas y en el sistema educativo nacional; es interpelar a otras casas de altos estudios y plantear la necesidad de una definición clara de lineamientos políticos educativos que incluyan acciones concretas en el uso de las lenguas.

Abordar la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera significa interrogar sobre la cultura, la sociedad, las costumbres, la tradición y la cosmovisión que hacen a la identidad de una sociedad. Esta perspectiva nació de una necesidad personal y a la vez profesional, al haber visualizado y constatado mientras ejercía la profesión de docente investigadora- algunos obstáculos administrativos y académicos para la participación de los debates de comisiones de carrera al momento de la organización de la nueva universidad nacional en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. El haber participado de la gesta de esta universidad me otorga un condimento extra: el ser artífice y sentir la responsabilidad de dejar por escrito los primeros pasos en la construcción de una sociedad más justa con una educación más accesible y equitativa.

Recordar quienes me acompañaron en este proceso es reencontrarme con el camino transitado. Reconstruir los pasos dados es mirar la propia historia académica; es un ejercicio que deja ver cómo se fue construyendo, junto a los otros, la identidad como profesional de la educación. Agradezco a quienes, de diversas maneras, cooperaron desinteresadamente en el desarrollo de esta investigación y dispusieron de su tiempo y aportaron los insumos que enriquecieron este trabajo. A mi directora de tesis Cristina Beatriz Colloca por impulsarme y alentarme a transitar en el camino de la investigación, por asesorarme permanentemente, clarificar rápidamente mis dudas y estar presente en cada momento y en cada obstáculo que se nos interpuso; a mis colegas Eugenia Carrión Cantón, Noelia Mariana Tortone, María Isabel Ledesma, Claudia Mariana Peralta, Silvina Roxana Calomino por su tiempo y permitirme hacerles las entrevistas, a mi colega Diego Omar Gauna y a Eugenia Carrión Cantón por acompañarme en mis primeros pasos como investigadora y hacerlo hasta el final de las consecuencias; a mi tutora la doctora Leticia Luque quien le dió esperanzas a mis sueños; y

muy especialmente a María José Morchio, a Norma Colaiuta y Andrea Ozamiz por haber puesto luz en mi sendero profesional y académico.

Esta producción no es fruto de las casualidades, sino que resulta del encuentro creativo y comprometido, lo que tiene mucho que ver con un trabajo cooperativo con colegas de la Escuela de Idiomas de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur quienes se pusieron a disposición con generosidad y facilitaron el acceso a múltiples fuentes de información además de acompañarme en la lectura de los documentos y pudieron visibilizar el problema planteado en este trabajo. A los estudiantes de la carrera de la tecnicatura y licenciatura en turismo del Instituto de Desarrollo e Innovación de la UNTDF sede Ushuaia quienes con sus respuestas ayudaron a reflexionar sobre las prácticas discursivas en el ámbito de su disciplina, particularmente a las alumnas Heliana Jowen López, María Gabriela Orellano, Florencia Torti, Maximilian Facen y Elisa Sena. Agradezco la generosidad de docentes investigadores de la UNTDF del Instituto de Desarrollo e Innovación y del Instituto Ciencias Polares, Ambiente y Recursos Naturales.

## **Epígrafe**

Así, la realidad social es dividida en dos universos, el universo de «este lado de la línea» y el universo del «otro lado de la línea». La división es tal que «el otro lado de la línea» desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. El pensamiento abismal sigue vigente hoy en día, mucho tiempo después del fin del colonialismo político.

Boaventura De Sousa Santos (2010)

Alfabetizarse no es aprender a decir palabras, sino a decir su palabra creadora de cultura.

Paulo Freire (2005, p23)

## ÍNDICE GENERAL

|   |    |
|---|----|
| GLOSARIO .....  | 1  |
| CAPÍTULO I .....  | 1  |
| 1. INTRODUCCIÓN .....   | 2  |
| 1.1. Delimitación y Justificación del Tema del Estudio .....  | 3  |
| 1.2. Planteamiento del Problema .....   | 5  |
| 1.3. Relevancia Científica y Social de la Investigación .....   | 6  |
| 1.4. Formulación de Objetivos .....   | 6  |
| 1.4.1. Objetivo General.....  | 6  |
| 1.4.2. Objetivos Específicos .....  | 7  |
| 1.5. Organización de la Tesis.....  | 7  |
| CAPÍTULO II: MARCO NORMATIVO .....  | 9  |
| 2. 1. Estructura y organización de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur ..... | 10 |
| 2.2. La Ley de Educación Superior y su Impacto en la Formación Docente .....  | 15 |
| 2.3. Contexto Estudiantil UNTDF .....   | 20 |
| 2.4. Enseñanza de la lengua extranjera inglés en los niveles educativos inicial, primario y secundario.....               | 22 |
| CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO .....   | 27 |
| 3.1. Marco conceptual .....   | 28 |
| 3.1.1. Los conceptos de alfabetización y de literacidad .....   | 28 |
| 3.1.2. La alfabetización académica.....   | 34 |
| 3.1.3. Estudios sobre alfabetización académica en inglés en Argentina .....   | 39 |
| 3.1.4. Inglés Lengua Otra: Un Concepto, una Perspectiva.....  | 46 |
| 3.1.4. Las políticas lingüísticas.....  | 48 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.1.5. El aprendizaje de inglés por competencias .....                                      | 50  |
| 3.1.6. Más conceptos para definir: capacidad y competencia .....                            | 53  |
| 3.1.7. Las competencias del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas .....        | 55  |
| 3.1.8. Las competencias en las carreras de ingeniería .....                                 | 98  |
| 3.1.9. Aprendizaje o adquisición de una lengua .....  | 99  |
| 3.1.10. Inglés como Lengua Franca.....  | 100 |
| 3.1.11. Representaciones y percepciones como configuraciones interpretativas situadas ..... | 102 |
| CAPÍTULO IV: ANTECEDENTES .....   | 105 |
| 4.1.1. Expectativas y Realidades de la Escritura Académica en las Carreras de.....          | 106 |
| Biología en Argentina, Ingeniería Industrial en Colombia y Geología en Rusia y .....        | 106 |
| Estados Unidos .....  | 106 |
| 4.2. El Rol del Conocimiento de Lenguas en la Formación de Élites Académicas y.....         | 107 |
| Sociales en Argentina .....   | 107 |
| 4.3. Selección y Secuenciación Textual en la Enseñanza de Inglés: Un Estudio.....           | 108 |
| Aplicado en Argentina.....  | 108 |
| 4.4. Intercambios Virtuales y Motivación en el Aprendizaje de Inglés: Un Estudio .....      | 109 |
| Intercultural en Universidades Internacionales de los Continentes Americano, .....          | 109 |
| Europeo y Asiático .....  | 109 |
| 4.5. Contextualización .....  | 119 |
| CAPÍTULO V: METODOLOGÍA .....   | 121 |
| 5.1. Tipo de Estudio.....   | 122 |
| 5.2. Diseño de la Investigación.....  | 123 |
| 5.3. Población y Muestra .....  | 125 |
| 5.3.1. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....                                 | 126 |
| 5.3.2. Documentos Fundacionales .....   | 127 |
| 5.3.3. Planes de estudio .....  | 127 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.4. Entrevistas .....   | 128 |
| 5.5. Análisis de Documentos .....  | 129 |
| 5.5.1. Materiales .....  | 131 |
| VI RESULTADOS .....  | 135 |
| 6.1. Análisis de documentos .....  | 136 |
| 6.2. Entrevistas a coordinadores de carreras y a coordinadores académicos .....                                      | 151 |
| VII DISCUSIÓN .....  | 242 |
| 7.1. Las relaciones de poder en los modos de alfabetización en ILO.....  | 243 |
| 7.2. Los Modos de Alfabetización Académica en Inglés y la Participación en la Educación Democrática de la UNTDF..... | 259 |
| 7.3. Las Competencias y los Modos de Alfabetización Académica en ILO .....   | 278 |
| 7.4. Las Comprensión de la Lectura en una Lengua Otra .....  | 283 |
| 7.5. Las Formas de Alfabetizar en ILO Desde la Perspectiva de Docentes de Otras Disciplinas .....                    | 285 |
| VIII CONCLUSIONES.....   | 291 |
| CAPITULO IX: PROYECCIONES .....  | 295 |
| REFERENCIAS .....  | 299 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|                |     |
|----------------|-----|
| Tabla 1 .....  | 51  |
| Tabla 2 .....  | 57  |
| Tabla 3 .....  | 108 |
| Tabla 4 .....  | 125 |
| Tabla 5 .....  | 137 |
| Tabla 6 .....  | 139 |
| Tabla 7 .....  | 140 |
| Tabla 8 .....  | 140 |
| Tabla 9 .....  | 141 |
| Tabla 10 ..... | 143 |
| Tabla 11 ..... | 143 |
| Tabla 12 ..... | 145 |
| Tabla 13 ..... | 148 |
| Tabla 14 ..... | 151 |
| Tabla 15 ..... | 205 |
| Tabla 16 ..... | 215 |
| Tabla 17 ..... | 222 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                |    |
|----------------|----|
| Figura 1 ..... | 14 |
| Figura 2 ..... | 21 |
| Figura 3 ..... | 21 |
| Figura 4 ..... | 22 |

## GLOSARIO

|              |  |
|--------------|--|
| AFUDI        | Asociación Fueguina Universitaria de Docentes Investigadores                   |
| APN          | Administración Pública Nacional  |
| art.         | artículo   |
| CELU         | Certificado de Español: Lengua y Uso   |
| CFE          | Consejo Federal de Educación   |
| CiN          | Consejo Interuniversitario Nacional  |
| CIPEB        | Consejo Interuniversitario Para la Enseñanza Superior de Biología              |
| CIU          | Curso de Iniciación Universitaria  |
| CONADU       | Federación Nacional de Docentes Universitarios                                 |
| CONEAU       | Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria                   |
| CONFEDI      | Consejo Federal de Decanos de Ingeniería                                       |
| CONICET      | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas                     |
| CRES         | Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe    |
| CUCEN        | Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales                          |
| DEyGA        | Dirección de Estudiantes y Gestión Académica                                   |
| EDI          | Escuela de Idiomas   |
| fig.         | figura   |
| ICPA         | Instituto de Ciencias Polares, Ambientales y                                   |
| ICSE         | Instituto de Cultura, Sociedad y Estado  |
| IEC          | Instituto de Educación y Conocimiento  |
| IDEI         | Instituto de Desarrollo Económico e Innovación                                 |
| IF           | refiere al tipo de documento en el sistema GDE: Gestión Documental Electrónica |
| IFA          | Inglés con Fines Específicos   |
| ILO          | Inglés Lengua Otra   |
| IPI          | Instituto Provincial de Idiomas  |
| L1           | Lengua Materna   |
| L2           | Lengua Segunda   |
| LE           | Lengua Extranjera  |
| LEI          | Lengua Extranjera Inglés   |
| LES          | Ley de Educación Superior  |
| LCN          | Lineamientos Curriculares Nacionales   |
| LSF          | Lingüística Sistémico-Funcional  |
| MCEL         | Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas                             |
| ME           | Ministerio de Educación  |
| M.E.C.C.y T. | Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología                         |
| M.E.D.       | Ministerio de Educación  |
| NAP          | Núcleos de Aprendizajes Prioritarios   |
| PID          | Proyecto de Investigación y Desarrollo Tecnológico                             |
| Reso         | Resolución   |
| R.O.         | Resolución Rectoral  |
| R.T.F.       | Trayecto Formativos Reconocidos  |
| SECPU        | Secretaría de Políticas Universitarias   |
| SPU          | Secretaría de Políticas Universitarias   |
| TDF          | Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur             |
| UNC          | Universidad Nacional de Córdoba  |

|        |  |
|--------|--|
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| UNTDF  | Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur  |

## **CAPÍTULO I**

## **1. INTRODUCCIÓN**

La actividad principal en la vida universitaria es la lectura en diferentes lenguas: la de escolarización y la extranjera. De por sí leer es un hábito que se torna difícil en los primeros años de la trayectoria académica por la especificidad de la disciplina, por lo extenso y el alto grado de complejidad que tienen los textos y porque a veces se pide una lectura crítica en diferentes lenguas desde el primer año que se cursa. El presente estudio está enfocado en los modos de alfabetización académica en lengua extranjera inglés con el interés de visibilizar las acciones que definen estos modos presentes en el ámbito de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF).

Aquí se pretende identificar aquellas bases y las prácticas en el ámbito académico de la UNTDF que marcan el camino hacia un desarrollo profesional integral que permite a cada estudiante que egresa insertarse en el mundo laboral. Esas prácticas de enseñanza incluyen el uso de la lengua extranjera (LE) que parece ser una herramienta necesaria y un problema de cualquier estudiante que no tiene un buen nivel de conocimiento de LE al llegar al nivel universitario cuando en realidad, la inclusión o el conocimiento específico es un desafío que debe estar presente en la planificación de las clases. Cada docente decide planificar sus clases y diseñar sus cursos y asignaturas con material en LE según el avance científico del área, no teniendo en cuenta el perfil de quienes ingresan a la carrera en que se halla la asignatura que tiene a cargo. Lo que se busca aquí es poner a la luz esos modos de transmisión de conocimiento en los que se pide a cada estudiante una lectura analítica en una LE, inglés en este caso. Esta investigación es de corte exploratorio, descriptivo de base cualitativa. Es un estudio de caso y el primero sobre lenguas extranjeras en la institución. Esta investigación hará un aporte significativo a la construcción de la identidad de esta universidad y dejará un antecedente para las generaciones siguientes y para el resto de las universidades nacionales.

Para llevar adelante este estudio se analizaron los documentos fundacionales en los que se encuadran las tres carreras que se dictan en el Instituto de Ciencias Polares y Ambiente y Recursos Naturales (ICPA), y dos de las carreras que se dictan en el Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (IDEI), las resoluciones de creación de las carreras y los programas de las asignaturas. Esta información ha sido triangulada con entrevistas a docentes responsables de algunas asignaturas y algunas autoridades.

En el proceso de esta investigación se ha despertado el interés por la elaboración de un marco de referencia significativo para el comienzo de una mejora institucional enfocada en optimizar la calidad de la comprensión lectora en LE con la que cada estudiante ingresa a la

universidad, para replantear los modos de alfabetización académica en lenguas extranjeras y poner en evidencia la necesidad de una política lingüística definida en la UNTDF.

### **1.1. Delimitación y Justificación del Tema del Estudio**

La enseñanza de la lengua extranjera inglés en el nivel universitario en la Argentina está enmarcada en el corpus normativo nacional vinculado a la promoción del plurilingüismo en el marco del sistema educativo argentino en todos sus niveles (Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Superior N° 24.521).

Diferentes universidades han posicionado a la enseñanza de la lengua extranjera dentro y fuera de la caja curricular de los planes de estudio con descripciones variadas. En algunas universidades, la oferta de cursos de inglés parece ser un servicio a la comunidad universitaria e incluso están abiertas al público mayor de edad o incluso para adolescentes.

La lectura es fundamental pero sólo la producción escrita revela el máximo nivel de competencia de un experto en la disciplina. La comprensión del texto en LE se complementa con la escritura y las relaciones entre ambas transforman el conocimiento disciplinar. Los géneros deben enseñarse en sus contextos reales. La lingüística sistémico-funcional (LSF) considera el lenguaje como semiótica social, una práctica social que construye significados que representan el mundo, le dan significado y lo construyen simbólicamente (Halliday, 1978). Este aspecto ha dado lugar a que esta perspectiva teórica se constituya en un pilar para el análisis de los textos y el estudio del lenguaje en su contexto social. Un aspecto básico de la LSF es que pone de manifiesto las relaciones entre las opciones ofrecidas por el sistema, la lengua, y las selecciones realizadas en cada texto y que a su vez cumplen tres macrofunciones: la ideacional, que representa la experiencia; la interpersonal, que representa cómo se construyen las relaciones sociales; y la textual, que organiza los textos de acuerdo a la situación (Eggins, 2004). Halliday (1978) muestra cómo todas ellas coexisten y se encuentran presentes en todos los contextos de comunicación.

La orientación sociocultural de la lectura y la escritura sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes (Cassany y Castellá, 2010). La manera en que se usa la lengua en la clase de lectura debería ser paralela a su uso en la clase de escritura. Así cada habilidad refina a la otra y apoya ambas habilidades de alfabetización (Kucer, 1987).

La expansión de la matrícula universitaria que se verificó en la segunda mitad del siglo XX, tanto a nivel mundial como regional (UNESCO, 2009) forzó un proceso de democratización de los estudios superiores favoreció el acceso de grupos que tradicionalmente quedaban fuera de la universidad y, a la vez, renovó los debates en torno a los conceptos de inclusión y exclusión, que anteriormente quedaban reservados, en el campo educativo, para los niveles primarios o para la educación especial y, en el campo de los estudios sociales, para los marginados (CEPAL, 2007). Paralelamente, ante la evidencia de la heterogeneidad de los nuevos públicos universitarios y para facilitar su acceso, numerosas instituciones implementaron cursos de lectura y escritura –entre otras acciones de alfabetización académica destinadas a “nivelar” el desempeño de los ingresantes –(Natale y Stagnaro, 2017). Sin embargo, el nivel de conocimiento en una lengua extranjera ha sido en muy pocas universidades, fuera de la carrera en LE, tomado como diagnóstico importante para construir una imagen del perfil del ingresante y pocos estudios hay sobre dispositivos de acompañamiento para el aprendizaje de una LE a lo largo de una disciplina en el paso de los estudiantes por la universidad. En algunas disciplinas se estima que los estudiantes tienen un conocimiento de la LE o la adquieren a lo largo de la carrera por su cuenta. Esto nos habla del concepto de democratización de la educación que está instalado en la cultura de una universidad en particular. En la actualidad, las perspectivas en L1 han influenciado y han servido como base para la investigación en L2. En los programas de lectocomprendión en inglés se observa que la lectura es el centro y la escritura es un relleno. Los programas deben enfatizar estrategias comunes de lectura y escritura e integrar habilidades. La enseñanza de lectura y escritura debe restituir su condición de prácticas sociales y de instrumentos de construcción de conocimientos. Esto es el fiel reflejo de una estructura organizacional que delinea los lineamientos que deben seguir los planes de estudio y, a su vez, los docentes que elaboran sus programas y clases.

Este trabajo se basa en tres supuestos:

1. Existe una relación entre la práctica discursiva de una comunidad disciplinar y los avances científicos publicados.
2. Los programas de las asignaturas no reflejan prácticas pedagógicas que involucren la enseñanza de la lengua y cultura inglesa, pero se incluye bibliografía obligatoria en esta lengua extranjera.
3. La inclusión de la enseñanza de la lengua y cultura inglesa en los planes de estudio es fundamental en la formación académica y profesional justa, equitativa, no

desigual, accesible, no discriminatoria y con mayor flexibilidad y adaptación a los cambios de la sociedad.

## 1.2. Planteamiento del Problema

La Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF), es una universidad nacional que se encuentra en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y que ofrece solamente cursos extracurriculares de inglés destinados a estudiantes de la comunidad académica de la UNTDF. El interés por las prácticas de lectura en lengua extranjera y escritura en español en el contexto académico universitario es relativamente reciente en nuestro país. En las prácticas de lectura de textos académicos en lengua extranjera se observan dificultades que obstaculizan el aprendizaje de las y los estudiantes. Si bien la enseñanza de la lengua inglesa es obligatoria en la provincia en los niveles primarios y secundarios, uno o dos años de aprendizaje en el nivel universitario no alcanza para adquirir un nivel académico de las cuatro macrohabilidades dentro de una disciplina.

La discordancia de las expectativas y requerimientos entre docentes y estudiantes se manifiestan en el éxito o en el fracaso académico. La enseñanza de la lectura comprensiva en una lengua extranjera exige una revisión de los planes de estudio, los programas de las asignaturas con la bibliografía en lengua extranjera que incluyen los docentes y un análisis del género discursivo propio de un campo de especialización. La dificultad para enseñar una lengua extranjera con fines específicos se visibiliza cuando las y los estudiantes de diferentes disciplinas comparten el mismo curso.

La diversidad de la oferta académica, la inclusión de exámenes y de la bibliografía en lenguas extranjeras en las asignaturas de las disciplinas visibilizan la problematización de la alfabetización académica en lengua inglesa especialmente en la enseñanza de las prácticas discursivas en LE en la formación de profesionales.

Las preguntas de partida son:

¿Qué alfabetización académica en lengua extranjera inglés, especialmente en los procesos de lectura y escritura es propuesta por el Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (IDEI) e Instituto de Ciencias Polares, Ambiente y Recursos Naturales (ICPA)? ¿De qué manera los planes de estudio incluyen la alfabetización académica en lengua extranjera como espacio curricular? ¿Qué representaciones tienen los docentes de las asignaturas de las mencionadas carreras con respecto al nivel de conocimientos de los estudiantes en la lengua

inglesa? ¿Cómo incluyen los expertos de las disciplinas bibliografía en lengua inglesa y enseñanza de prácticas discursivas en los programas de las asignaturas que dictan en las carreras de Licenciatura en Biología, Turismo, Ciencias Ambientales, Geología e Ingeniería Industrial?

### **1.3. Relevancia Científica y Social de la Investigación**

Este proyecto de investigación es innovador, en primera instancia, porque es el primero en alfabetización académica en inglés como lengua extranjera en la única universidad nacional de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur; en segunda instancia porque el análisis sirve de insumo para una reformulación de los diseños de los planes de estudio de las carreras que forman parte de la actual oferta académica y para el de las nuevas propuestas y proyectos; este modelo de estudio puede ser un antecedente para futuras investigaciones sobre la inclusión de la enseñanza de otras lenguas y una reflexión sobre la enseñanza de la propia lengua de escolarización en el nivel universitario. Además, visibiliza una currícula que carece de una política lingüística definida y que influye en la planificación de clases de inglés (y de otras lenguas extranjeras) y propone una mirada sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras más equitativa, menos desigual y más intercultural.

La relevancia social de este estudio radica en la manera de observar las normas que rigen y las representaciones de prácticas humanas y sociales dentro de un contexto de aprendizaje situado, lo que puede contribuir a una mejor comprensión del hombre y sus interrelaciones. En definitiva, el camino que lleva la lectura de esta tesis es al replanteo de los planes de estudio y de la participación de especialistas en la enseñanza de una lengua extranjera en la construcción de una universidad que promueve y fortalece la inclusión en la educación, y en especial, en el de la enseñanza de las lenguas y culturas en el ámbito académico.

### **1.4. Formulación de Objetivos**

La presente investigación se desarrolló en cumplimiento de un objetivo general, estructurado en su desarrollo y consecución en cuatro objetivos específicos.

#### **1.4.1. Objetivo General**

Explorar los modos de alfabetización académica en lengua y cultura inglesa propuesta en la UNTDF y en las prácticas pedagógicas en carreras de grado en la misma.

#### **1.4.2. Objetivos Específicos**

1. Identificar la presencia y la importancia de la alfabetización académica en lengua y cultura inglesa en la formación de grado, en las misiones asumidas por la UNTDF.
2. Identificar el tipo de alfabetización propuesta en los planes de estudio y su organización.
3. Determinar representaciones de docentes de las carreras estudiadas acerca del nivel de conocimiento de los estudiantes en lengua inglesa a partir del análisis de documentos elaborados por docentes.
4. Describir las prácticas discursivas disciplinares en lengua y cultura inglesa asumidas por docentes que las incluyen en los programas de estudio -con textos que forman parte de la bibliografía obligatoria-.

#### **1.5. Organización de la Tesis**

En el primer capítulo de esta tesis se presenta la delimitación del tema y su justificación; las decisiones en torno al planteo del problema de investigación, la relevancia del estudio y los objetivos.

En el segundo capítulo se despliega la normativa que marca el camino por el cual se desarrollan los modos de alfabetizar en la UNTDF. La normativa es crucial en la descripción y desarrollo de este estudio porque deja una historia labrada en las percepciones de docentes con respecto a lo que significa aprender una lengua y deja las huellas hacia la elaboración de una política lingüística en la institución educativa que constituye el estudio de caso. El marco legal y regulatorio establece las directrices y principios bajo los cuales se debe desempeñar cada docente del establecimiento. Esto explica muchas de las acciones y decisiones que se toman a la hora de planificar y diseñar cursos. Ayuda a definir estándares uniformes (como es la decisión de incluir y de qué manera lenguas en la formación disciplinar). Se observa, a través de la normativa, cómo se cumplen o dejan de ser considerados los objetivos educativos a nivel institucional, local, regional y nacional.

La normativa pone de manifiesto las relaciones de poder entre pares y entre docentes y estudiantes ya que es fundamental para habilitar y garantizar derechos y asegurar la calidad de la enseñanza.

En el capítulo III se encuentra el marco teórico en el que se desarrollan los conceptos ejes que se utilizaron en el desarrollo de esta investigación y los que ayudarán a comprender las

elecciones terminológicas en cada capítulo. Se definen y encuadran las categorías de esta investigación: alfabetización académica, enseñanza de lengua y cultura inglesa, currícula, planes de estudio y las normas que los enmarcan.

En el capítulo IV se describen los antecedentes de la investigación. Los hallazgos de estudios afines han sido significativos para conocer los modos de alfabetización académica en lengua y cultura inglesa. La presentación del estado del arte agrupa las publicaciones de estudios realizados en países de habla y cultura inglesa y en la enseñanza de prácticas discursivas en universidades de Argentina. Se consideran estudios lingüísticos, de enseñanza de una lengua extranjera en personas adultas y de estudios sobre políticas lingüísticas en Argentina. Se incluye una tabla para ofrecer una visión más global y acabada de los antecedentes seleccionados para llevar adelante este estudio.

En el capítulo V se describe la metodología utilizada. En este estudio de caso se adopta un enfoque socio crítico y desarrolla un análisis de carácter descriptivo, transversal, con un enfoque cualitativo. Allí se encuentran el análisis de los documentos seleccionados y una descripción del trabajo realizado en las entrevistas. Se seleccionaron algunas de ellas dado que eran relevantes para esclarecer algunos conceptos, para entender las lógicas de poder entre miembros de los equipos de docentes investigadores y porque, además, hacen una descripción detallada de los modos de alfabetización, en especial, en inglés dentro de la institución.

En el capítulo VI se muestran los resultados de la investigación a partir del análisis de documentos fundacionales y de programas de asignaturas que forman parte de los planes de estudio y que reflejan las representaciones de las y los docentes responsables de las mismas.

En el capítulo VII se presenta una discusión respecto de estos resultados desde una perspectiva determinada y un posicionamiento que surge a partir de la lectura de los capítulos anteriores.

Finalmente, en los capítulos VIII y IX se presentan las conclusiones a las que lleva esta investigación y proyecciones ya que este estudio ha abierto muchas puertas dentro y fuera de la UNTDF y ha despertado el interés de este tema en otras instituciones nacionales e internacionales.

## **CAPÍTULO II: MARCO NORMATIVO**

## **2. 1. Estructura y organización de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur**

Las Universidades Nacionales Argentinas públicas tradicionalmente tienen una organización basada en Rectorado, Facultades y Escuelas. Esta organización tiene una descentralización de las funciones tales como las jurídicas y contables; lo que lleva a aumentar considerablemente las erogaciones económicas para su normal funcionamiento. Desde hace unas décadas algunas universidades nacionales creadas se han organizado en institutos y han optado por centralizar en el Rectorado funciones tales como las anteriormente mencionadas disminuyendo los costos para su funcionamiento.

Las estructuras organizacionales de las instituciones reflejan las áreas de conocimiento que la institución considera importantes para su desarrollo y muestran las relaciones de poder dentro de la misma. Esta organización condiciona los resultados de las instituciones (Lawrence & Lorsch, 1986). La estructura académica es la que organiza el trabajo, que usa como insumo y tiene como producto, el conocimiento; y se ocupa de su generación, divulgación y aplicación. La organización académica de las universidades está fuertemente influenciada por la presencia del conocimiento. El agrupamiento disciplinar se cruza con el que imponen los establecimientos, generando así una estructura matricial, no exenta de tensiones (Clark, 1991). Es así cómo se conforman las unidades académicas básicas, tales como departamento, facultades, institutos, entre otros.

Los procesos y la estructura de una organización y cómo ésta se relaciona con otras, define la gobernanza de la misma. “Estudiar la diferenciación académica implica no sólo identificar la división del trabajo académico en sus contextos operativos, sino también examinar la expresión de los valores académicos y las bases del poder académico” (Clark, 1991, pp. 36-37). El escenario universitario manifiesta dinámicas de funcionamiento que afectan a la labor académica y a la configuración del poder académico. Según Obeide (1998, 2004) “Se entiende por estructura organizacional, los criterios de separación y agrupamiento que prevalecen al interior de cada una de las organizaciones”. Las estructuras y procesos de tomas de decisiones dentro de las universidades, y los objetivos de éstas, son parte de la gobernanza universitaria. Marginson y Considine (2000) consideran que la gobernanza universitaria se refiere:

A las relaciones internas, las relaciones externas y la interacción entre ellas. Estas son altamente complejas e implican valores, formas de tomar decisiones y de asignación de recursos, patrones de autoridad y jerarquía, definición de misión y propósitos, pautas de autoridad y jerarquía y las relaciones de la universidad con los diversos mundos académicos, el estado, el de negocios y la comunidad. (p.8)

Toribio (1999) explica que las actividades académicas se dividen y agrupan básicamente de dos maneras: por disciplinas y por establecimientos. Este último reúne especialistas de diferentes disciplinas y tiene una localización física. La disciplina se organiza a partir de un campo de conocimiento y se extiende a nivel internacional. El entrecruzamiento entre el establecimiento y las disciplinas configuran la estructura matricial (p. 4). La tradición asocia la denominación de organización por institutos a unidades centradas en la investigación. Por lo tanto, adoptarla como esquema organizacional para la universidad implica dividir y agrupar el trabajo académico en torno a problemas. En este sentido, la estructura por institutos responde al criterio divisional, en tanto se organiza alrededor de los resultados. Así se lo entiende la Universidad Nacional de General Sarmiento –modelo de universidad que se tomó al momento de la creación de la UNTDF- cuando la CONEAU (2010) afirma: “En la UNGS el Instituto fue concebido como un ámbito en el que se articulan la formación, la investigación y los servicios profesionales a la comunidad en función de los temas que asumen” (p. 7). En el mismo informe final de evaluación externa de la UNGS se puede leer una definición de las funciones de los institutos “ámbitos en los que se desarrollan tres actividades fundamentales de la actividad académica: el de la investigación, el de la formación y el de los servicios y acción con la comunidad, con vistas a fortalecer la figura del investigador-docente” (p. 7).

La UNTDF tiene una organización administrativa y académica en una modalidad de estructura que consta de institutos interrelacionados a partir de una matriz. Esta universidad fue creada para garantizar que todos los habitantes y residentes de la provincia puedan acceder, participar y beneficiarse de las actividades académicas lo cual está claramente expresado en su Estatuto Provisorio (Resolución R.O. N°15/12) en el artículo 1 de la sección I: Propósitos y Misiones Fundacionales (p. 3).

En el artículo 3 de la misma sección se detalla la organización académica y se describe a los institutos como una “conformación interdisciplinaria (...) en torno a una problemática integral” y se los define como “las unidades académicas principales de la organización de la Universidad” porque en ellas se llevan a cabo las actividades centrales. También se describen las clases de actividades que se desarrollan en ellos “de investigación, de docencia, de formación y de servicios a la comunidad” (p. 5).

En el artículo 4 de la sección II: Organización Académica, título 1: Estructura académica capítulo I: Institutos del Estatuto Universitario, se estipula que el Rector, con la aprobación del Consejo Superior, podrá definir unidades complementarias a fin de concentrar en ellas actividades de servicios comunes a los institutos o a la universidad (p. 5).

En la UNTDF los institutos son de perfil pedagógico, tienen a su cargo las carreras, lo que los asimila a las facultades. Esta estructura matricial responde a varias necesidades organizacionales como la de disponer de unidades que integren proyectos de actividades de docencia e investigación. Esta organización por institutos parece responder mejor a las necesidades regionales.

Al continuar con la descripción del capítulo I, en el artículo 5º se refiere a los institutos como estructura académica y que constituyen la forma institucional y organizativa más adecuada para dar respuesta al proceso de múltiples transformaciones complejas que caracterizan la sociedad actual porque son de naturaleza genérica, transversales, interdisciplinarias y que abren espacios inéditos para nuevos conocimientos y actividades científicas y técnicas. Esta estructura permite abordar problemáticas complejas, facilitando el trabajo interdisciplinario, en redes institucionales y grupos científicos colectivos. En este mismo artículo se enfatiza la necesidad de pensar la docencia en base a un desarrollo integral que permita enfrentar los desafíos fueguinos, mejorar la calidad de vida, ampliar las oportunidades con integración, equidad y cohesión social, utilizar y preservar sus recursos naturales, orientar la estructura productiva y de empleo hacia una mayor capacidad innovativa y competitiva sustentable, responder a las demandas de la población tanto en materia educativa superior como en el acceso a nuevos conocimientos y a la información científica y técnica, ofrecer nuevas alternativas de desarrollo personal a los jóvenes fueguinos, tratando de brindarles posibilidades atractivas de formación y trabajo en la misma provincia, buscar una proyección internacional basada en el desarrollo de sus capacidades y en la riqueza única de su localización y recursos naturales (p. 5-6).

En el artículo 6 del capítulo I del Estatuto Universitario se detalla que cada instituto tiene una temática específica de trabajo, y que a pesar de ello actúan en conjunto (p. 6).

En el artículo 7 del capítulo I se hace referencia al trabajo de los equipos de docentes investigadores entre los institutos que debe ser articulado e integrado (p. 6).

El artículo 8 del capítulo I establece que la UNTDF está conformada por cuatro institutos: Instituto de la Educación y del Conocimiento (IEC), Instituto de Ciencias Polares,

Ambiente y Recursos Naturales (ICPA), Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (IDEI), Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE); y deja explícito que se crearán unidades auxiliares para el desarrollo de actividades complementarias relacionadas con los objetivos de la universidad (p. 6-7).

Los cuatro institutos que conforman la UNTDF son los responsables de la oferta de pregrado, grado y postgrado que posee la universidad.

El IEC ofrece dos Licenciaturas, una en Educación Primaria y otra en Gestión Educativa, tres especializaciones en Enseñanza de: (a) Biología, (b) Lengua y Literatura y (c) Matemática y dos diplomaturas: Diploma Superior de Posgrado en Docencia e Investigación Universitaria y Diploma Superior de Posgrado en Educación Sexual Integral: Derechos, Géneros, Interseccionalidades.

El ICPA es el responsable de la oferta de las Licenciaturas en: Biología, Ciencias Ambientales y Geología.

El IDEI tiene una oferta de tres carreras de pregrado (oferta única de ese nivel en la UNTDF): Técnico Universitario Contable, Técnico en Turismo y Analista Universitario en Sistemas; siete carreras de grado: Contador Público, Ingeniería Industrial, Licenciatura en Administración Pública, Licenciatura en Economía, Licenciatura en Gestión Empresarial, Licenciatura en Turismo, Licenciatura en Sistemas; y una carrera de postgrados Maestría en Políticas Públicas para el Desarrollo Territorial.

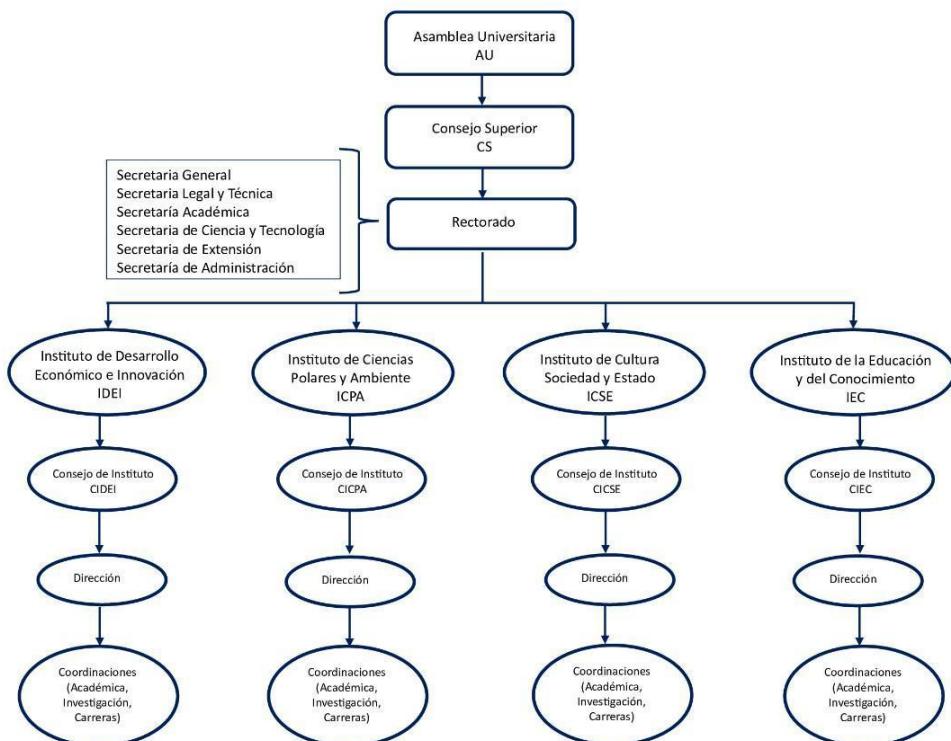
El ICSE ofrece cuatro Licenciaturas en: Seguridad Pública, Ciencia Política, Medios Audiovisuales y Sociología; y una Diplomatura: Diploma Superior de Posgrado en Actualización Jurídica Integral (con enfoque protectorio).

En la Figura 1 se puede observar el lugar que ocupan los institutos en la estructura jerárquica de la UNTDF.

El equipo de lengua extranjera se encuentra en una unidad complementaria denominada Coordinación Académica Escuela de Idiomas (EDI) que depende de la Secretaría Académica y destinada a brindar servicios comunes a los cuatro Institutos. También dependen de esta secretaría la Dirección de Estudiantes, la Dirección de Asuntos Académicos y Sistema de Bibliotecas y Gestión del Conocimiento.

**Figura 1**

Organigrama UNTDF



De todas las dependencias de la Secretaría Académica, la única que realiza actividades de docencia, extensión e investigación, es la EDI. Está integrada por una no docente y por un equipo de seis docentes que cumplen funciones de formación y desarrollo de las capacidades de los estudiantes, que según el artículo 2 inciso a) del Estatuto de la UNTDF éstas “constituyen el núcleo principal de trabajo de la universidad” (p. 3). Este equipo de docentes realiza mayormente actividades académicas, las que se consideran que están enfocadas dentro del marco del proceso de enseñanza aprendizaje, encaminadas a desarrollar nuevas habilidades y a vincular al estudiantado con su campo de trabajo y su entorno social. En el Manual de Misiones y Funciones, aprobado por Resolución Rec. 313-2018, se puede leer:

**Misión:** Asistir a la Secretaría Académica en un espacio institucional que nuclea y coordina la gestión curricular y administrativa de la enseñanza de lenguas como idiomas extranjeros. Depende en forma directa de la Secretaría Académica.

**Funciones:**

- Entender en la enseñanza de los idiomas extranjeros en todas las carreras de grado que prevén el dictado, promoción y/o acreditación de idiomas en sus planes de estudios, con la participación de los institutos.
- Entender en la planificación e implementación de acciones que hagan efectiva la articulación de la enseñanza de los idiomas extranjeros, que colaboren en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y permitan la circulación de estudiantes y docentes entre carreras y los Institutos y Unidades Auxiliares, sin dejar de contemplar las especificidades disciplinares y profesionales de cada campo del saber.
- Coordinar las acciones referidas a la vinculación con otras Instituciones de Educación Superior Nacionales y Extranjeras para llevar a cabo actividades de cooperación (tutorías, intercambios docentes, capacitación, entre otras).
- Entender en el desarrollo de las actividades de servicio a la comunidad en relación con la enseñanza y difusión de los distintos idiomas extranjeros.
- Proponer la creación de carreras de posgrado referidas a los idiomas extranjeros y a español como lengua extranjera.
- Proponer y participar en acciones de investigación y transferencia. (p. 78)

Éstas se aprobaron en el año 2018 y siguen vigentes hasta octubre de 2024.

## **2.2. La Ley de Educación Superior y su Impacto en la Formación Docente**

Los cambios de los últimos años en el campo de la sociedad, a nivel nacional e internacional, como son, por ejemplo, los avances informáticos, han afectado a la funcionalidad de las universidades y éstas deben adaptarse a las transformaciones que estos acarrean. Para responder a las nuevas exigencias de la sociedad, se requiere del diseño y la evaluación de políticas públicas que generen el impacto y la transformación que se necesita; la Ley de Educación Superior (LES) es el pilar fundamental en este proceso. Brunner afirma que:

el desafío para las universidades es encontrar un principio de legitimidad que genere y mantenga la creencia en que la organización cuenta con estructuras y procesos apropiados para adoptar decisiones, manejar demandas del entorno y adaptarse e incidir sobre él por medio de sus capacidades internas de acción. (Brunner, 2011, p.139)

En 1995 el Congreso argentino aprobó la LES 24.521. En el artículo 3 de la mencionada ley se lee “La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica”. Calderón Arregui (2022) hace una observación que considera que debería debatirse:

no se contempla ni exige a los docentes contar con conocimientos y experiencia pedagógica para el desempeño de su función, algo que es necesario en la actualidad, ya que la falta de formación sistemática en la profesión docente conlleva limitaciones en la renovación, innovación y mejora de las condiciones de aprendizaje a las que se exponen los estudiantes. (p. 38)

Para contribuir a ese debate se agrega la siguiente información que resulta relevante a la hora de la discusión de este estudio. La pandemia ha resaltado la importancia de contar con

profesores preparados y capacitados para asumir los nuevos roles que demanda la educación. Se visibilizó el hecho que la tarea docente es tan compleja que exige el dominio de estrategias pedagógicas que faciliten su aplicación didáctica. Por eso, la formación para aprender a enseñar es necesaria; para comprender mejor la enseñanza y ofrecer una mejor calidad educativa. Los planes de estudio para la formación docente inicial están regulados en Argentina por los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) aprobados en 2007 (Res. CFE 24/07) en el nivel superior. En ellos se estipula que la centralidad en las carreras de los profesorados yace en la enseñanza de la tarea docente, allí se determina los fundamentos éticos, políticos y sociales, el compromiso con valores solidarios y democráticos, la contextualización y situacionalidad de la tarea. Sin embargo, “el modelo universitario se ha caracterizado por priorizar la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica” (Alliaud, A., & Feeney, S., 2014, p. 126). Esta misma autora explica:

En Argentina la formación docente se imparte en el nivel de enseñanza superior: en Institutos de Educación Superior y en Universidades, tanto de gestión estatal como privada. Mientras en los primeros se ofertan carreras docentes para los distintos niveles de enseñanza (inicial, primario y secundario), las universidades ofrecen fundamentalmente carreras asociadas a las distintas disciplinas (“Profesor de...”), cuyos títulos habilitan para ejercer la docencia fundamentalmente en los niveles medio y superior. Si bien los Institutos Superiores fueron los principales proveedores de docentes del sistema educativo argentino, en los últimos años debido principalmente a la creación de nuevas universidades en zonas geográficas donde no existía este tipo de oferta- la tendencia fue revirtiéndose. Actualmente el porcentaje de docentes que provienen de institutos superiores y de universidades resulta casi similar. (p. 126)

Queda así a las universidades la formación académica y profesional en los distintos campos del saber. Es importante exigir una excelente preparación, que le permita a cada profesional hacer frente a los nuevos desafíos en la docencia universitaria. Es decir, amplios conocimientos en su área de experticia y una adecuada formación pedagógica para su desempeño en el nivel educativo que ejerce. Monarca, et al. (2012) afirman que el docente universitario debe estar entrenado en el uso de metodologías que fomenten la interacción, la confianza y el apoyo, con el fin de generar un clima armónico que favorezca el crecimiento de cada estudiante como estudiante y como persona. Estos autores aseguran que la formación docente del profesor universitario consiste fundamentalmente en aportar las claves necesarias para poder ejercer la enseñanza de forma eficaz en el marco de unas determinadas funciones en contextos educativos concretos. Para ello, el profesor ha de ser capaz de comprender e interpretar sus propias prácticas de enseñanza (pp. 159-165).

Desde el índice del Estatuto Provisorio de la UNTDF (Resolución (R.O.) 15-2012) se observa el ítem referido a la formación de profesionales, enseñar. En el artículo 1 de la sección

I: Propósitos y Misiones Fundacionales del estatuto se remarca a la enseñanza como una función que debe cumplir la universidad: “En especial la universidad deberá diseñar, desarrollar y consolidar nuevas oportunidades educativas de nivel superior, tanto de grado como de postgrado”. En el último párrafo del mismo artículo se refiere al “alto nivel académico, incorporando la interacción interuniversitaria y la cooperación internacional como mecanismos eficaces para complementar las actividades académicas propias, enriquecer la investigación” (p. 3). En el artículo 13 del estatuto hay una referencia a la docencia en los institutos que deben “asegurar el cumplimiento de los objetivos anuales, la calidad de la formación y el desarrollo de las prácticas pedagógicas” (p. 8). En el artículo 14 del mismo estatuto se refiere a la formación que deben tener los estudiantes para su inserción laboral y "Los estudiantes contarán con diversos mecanismos de apoyo para fortalecer el desarrollo de sus capacidades profesionales" (p. 8).

En el artículo 36 de la Ley de Educación Superior (LES) 24.521 se establecen los requisitos para cumplir la función docente: “Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisito que sólo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando se acrediten méritos sobresalientes” (Congreso de la Nación Argentina, 1995). En las universidades argentinas, por tradición, aquellas carreras cuyos perfiles de egresado están asociados a actividades no educativas, los docentes son profesionales del área que aportan su experiencia laboral en entidades públicas o privadas. En la UNTDF se mantiene esta tradición para casi todas las carreras destacándose la Escuela de Idiomas donde el total de sus docentes tiene un título en educación de nivel universitario, además de títulos de pregrado y posgrado.

En la UNTDF se tiene en cuenta la importancia de la formación docente y, con esa mirada, se ofreció una Diplomatura Superior de Posgrado en Docencia e Investigación Universitaria a partir del 2016 -propuesta desde el instituto (IEC) y el gremio docente Asociación Fueguina Universitaria de Docentes Investigadores (AFUDI) - CONADU (Federación Nacional de Docentes Universitarios)-.

El desempeño docente y el diseño curricular son esenciales para actuar a la altura de las necesidades de la época y la sociedad y propiciar una formación y aprendizajes para toda la vida. La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008 menciona que se debe reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo,

salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación. En la Declaración de la CRES 2018, en el artículo 4, se considera a la educación inmersa en valoraciones éticas, y que por ello sociedad y educación se articulan en una construcción indisoluble del pensamiento social y complejo que se expresa a través de los objetivos de desarrollo sostenible. Por este motivo, es imprescindible que a través de la LES 24.521 se organice la carrera docente y se fomente su formación permanente (Giustiniani, 2006 citado en Calderón Arregui, 2022), para lo cual se propone como alternativa para dignificar la labor docente lo siguiente: a) analizar la factibilidad de incluir en el artículo 11 correspondiente a los derechos de los docentes de las instituciones estatales.

En el artículo 43 de la LES 24521 se explicita que algunas carreras están comprendidas en este:

Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

- a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.
- b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

Esto conlleva que calificado un título como comprendido en el artículo 43 el Ministerio en acuerdo con el Consejo de Universidades determinará los contenidos curriculares básicos o indispensables y los criterios para la formación. Esto refiere a que los contenidos deben garantizar la debida formación del profesional, no a la calidad de la oferta educativa. Del listado de carreras que se dictan en la UNTDF, se encuentran incluidas en el artículo 43: Contador e Ingeniería Industrial, Licenciatura en Biología, Licenciatura en Geología, y la Licenciatura en sistemas; todas incluyen idiomas menos la primera. En esta investigación se tomaron tres de las cinco carreras de interés público que ofrece esta universidad (Ingeniería Industrial, y las Licenciaturas en Biología y Geología).

Al figurar en los planes de estudio de las carreras seleccionadas para este estudio las asignaturas llamadas “Examen” -de nivel I, II y III de inglés- como una asignatura dentro de la

caja curricular, estas fueron evaluadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Docentes a cargo de esas asignaturas fueron convocados a completar fichas en CONEAU Global - “es una plataforma Web que permite a las instituciones universitarias presentar y gestionar la información en los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras”-. (CONEAU, 2016, p. 37). De esta manera responden a las necesidades requeridas por los institutos para los procesos de acreditación.

En el año 2010 en la Resolución 50/2010 del Ministerio de Educación incluye al título de Profesor Universitario en distintas áreas de conocimiento comprendida dentro del espíritu legislativo establecido en el artículo 43 de la Ley 24.521 para su acreditación: “resulta claro que la formación deficiente de los profesores universitarios en cualquiera de sus disciplinas compromete el interés público poniendo en riesgo directo la formación de los habitantes en áreas prioritarias para el desarrollo del país.”

En un informe interno que la **Dirección de Planificación Estratégica y Evaluación - DPEyE-** dependiente de la Secretaría de Planeamiento y Coordinación Institucional solicitó a la Escuela de Idiomas (EDI), el 31 de octubre del 2022, se detalla “En relación al PERSONAL DOCENTE de la EDI, por falta de recursos humanos, presupuesto y espacio físico, la labor de la EDI ha priorizado la enseñanza de los idiomas a los estudiantes”. Más adelante, en el mismo informe se explica que “La EDI formó parte de una comisión de revisión del diseño curricular de las carreras de pregrado: Técnico en Turismo y Licenciatura en Turismo donde hizo su aporte para la inclusión de tres niveles de inglés para los técnicos y cinco para los licenciados”. Las actividades académicas que se han realizado desde la EDI hasta el 2018 han sido auditadas por la auditoría interna de la universidad y publicadas en el informe institucional como parte de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil.

Como acompañamiento en la acreditación de los exámenes propuestos en los planes de estudios de las diferentes carreras, la EDI propone cursos extracurriculares para que cada estudiante de cada una de las carreras cuyos planes de estudio incluyen exámenes en inglés alcancen los niveles esperados de conocimiento en la lengua extranjera y los aprueben. En estos cursos se promueve la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas atendiendo a las características de sus estudiantes. El equipo docente de la EDI responde a las necesidades del estudiantado y de los institutos con docentes formados que trabajan en post de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Desde la Escuela de Idiomas se asiste a directores de institutos, a las coordinaciones de las carreras y académicas en lo referente a la enseñanza, aprendizaje, y exámenes de lenguas extranjeras. Se acompaña a la ejecución de la oferta académica y se busca el recurso humano necesario para llevar adelante esta tarea. Se articula con los institutos para la cobertura de horas y con otras universidades para los llamados a concursos y evaluaciones como así también para la organización del dictado de los cursos de idiomas y turnos de exámenes. Se asesora con propuestas para la mejora de los diseños de las carreras.

Cada docente de la EDI hace el seguimiento de sus estudiantes en lo que refiere a la asistencia, registro del proceso de aprendizaje, además de elaborar los programas de exámenes para las carreras y de los cursos que dictan. El trabajo interdisciplinario e interinstitucional se realiza de manera permanente entre docentes de lengua extranjera y las coordinaciones académicas de las carreras que incluyen exámenes de inglés y portugués.

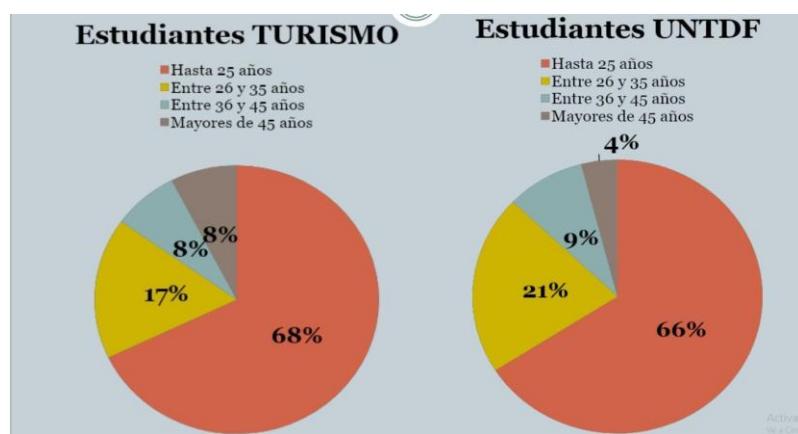
### **2.3. Contexto Estudiantil UNTDF**

En una investigación que se llevó adelante en la UNTDF “Prácticas de Escritura en el Inicio de los Estudios Superiores” cuyo objetivo general fue indagar la configuración de las prácticas de escritura en el inicio de los estudios superiores durante el ciclo lectivo 2017 de tres instituciones radicadas en TDF: el Instituto Provincial de Educación Superior Paulo Freire de Río Grande, el Instituto Provincial de Educación Superior Florentino Ameghino de Ushuaia y la Universidad Nacional de Tierra del Fuego con sedes en Río Grande y Ushuaia, resultó que de 106 inscriptos de la carrera de Turismo el 68% eran estudiantes de hasta 25 años, el 17 % entre 26 y 35 años, el 8% entre 36 y 45 años y el 8% mayores de 45 años (fig. 1). Del total, el 47% trabaja. Estudiantes de los institutos IDEI, ICSE e IEC estuvieron conformados por el 66% de hasta 25 años, el 21% entre 26 y 35 años, el 9% entre 36 y 45 años y el 4%, mayores de 45 años. Del total de estudiantes encuestados el 62% finalizó la escuela secundaria en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, el 6% en la de Santa Cruz, el 11% en la provincia de Mendoza, el 2% en Falcón (Venezuela), otro 2% en Misiones, otro 2% en Misiones, otro 2% en Santa Fe, y otro 2% en Buenos Aires, el 6% en CABA, el resto no respondió. El 64% egresó de una escuela pública, el 26% de una privada, el 2% de una experimental y el 8% no respondió (ver fig. 3). El 58% tuvo el secundario completo, el 11% terciario completo, el 17% nivel universitario incompleto, el 6% secundario incompleto, el 4% nivel primario completo y el 2% nivel terciario incompleto (ver fig. 4). El nivel de instrucción

de los padres indica, según este estudio, que el 37,7% tiene hasta la escuela secundaria incompleta y el 78,3% no tiene experiencia en el nivel universitario. Esto significa que la mayoría de los estudiantes son primera generación de universitarios en sus familias. En las conclusiones preliminares de este estudio se detalló que había poca tradición académica en las familias, mayormente sin experiencia previa en el nivel superior, con escasos hábitos de lectura y escritura y poca visualización de los aspectos retóricos.

**Figura 2**

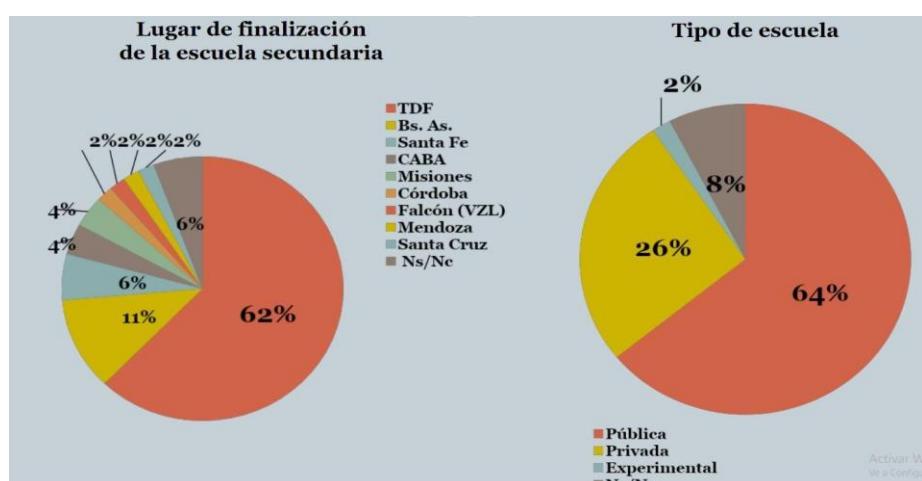
Estudiantes de primer año de la UNTDF sedes Río Grande y Ushuaia.



*Nota.* Jornadas Internas de Turismo 2018 UNTDF. Prácticas de Escritura en el Inicio de los Estudios Superiores. Resultados del PIDUNTDF 2016.

**Figura 3**

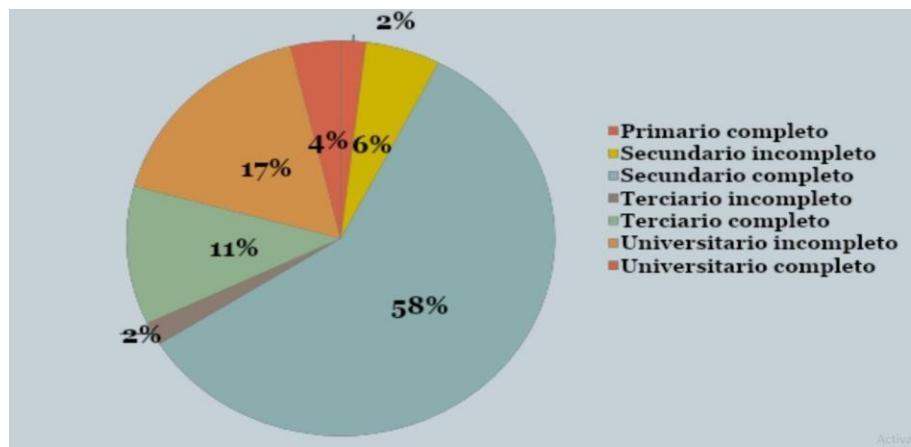
Lugar de finalización de la escuela secundaria y tipo de escuela.



*Nota.* Jornadas Internas de Turismo 2018 UNTDF. Prácticas de Escritura en el Inicio de los Estudios Superiores. Resultados del PIDUNTDF 2016.

**Figura 4**

Nivel educativo alcanzado al ingresar a la UNTDF.



*Nota.* Jornadas Internas de Turismo 2018 UNTDF. Prácticas de Escritura en el Inicio de los Estudios Superiores. Resultados del PIDUNTDF 2016.

#### **2.4. Enseñanza de la lengua extranjera inglés en los niveles educativos inicial, primario y secundario**

En el artículo 26 de la Ley de Educación Nacional 26.206, se establece la “obligatoriedad de la educación primaria como unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/las niños/as a partir de los seis (06) años de edad; teniendo por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común”. Dentro de los objetivos de esta ley está el de brindar oportunidades equitativas a todos/as los/las niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial el de la lengua y el de la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

En el artículo 87 del citado plexo legal se funda la obligatoriedad de la enseñanza de al menos una lengua extranjera en todas las escuelas del nivel primario y secundario del país. En el artículo 28 de la citada ley fija que, “para el cumplimiento de los objetivos de la educación primaria las escuelas del nivel serán de jornada extendida o completa” y esa instrumentación de enseñanza de la segunda lengua se efectuó en forma gradual en el segundo ciclo de nivel

primario en las escuelas de gestión pública de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico sur con modalidad no obligatoria a partir del ciclo lectivo 2005.

En el año 2007 se comenzó a regular la implementación gradual de una segunda lengua a la estructura curricular del segundo ciclo de nivel primario y para estatuirla se determinaron las pautas para el ingreso y capacitación obligatoria de los y las docentes interesadas en el dictado de la segunda lengua y las bases de organización y gestión para la cobertura de cargos atento a la realidad, necesidad y los recursos humanos de la provincia de ese momento. Fue así como el día 7 de marzo de 2008, mediante la resolución M.E.C.C. y T. N° 349/08 se aprobó el documento que detalla pautas de implementación gradual de la segunda lengua en segundo ciclo y pautas para el funcionamiento de la Coordinación de Lenguas Extranjeras con misiones y funciones específicas sólo para el nivel primario y modalidades. En el año 2010 se incluye a la escuela primaria rural 38, la única en el continente antártico, “Presidente Raúl Ricardo Alfonsín” y de esta manera quedan todas las escuelas de nivel primario con la implementación de la enseñanza de la lengua extranjera inglés en la provincia.

En el año 2012, el artículo 1º de la resolución C.F.E. N° 181/12 aprueba los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el área de Lenguas Extranjeras (LE) para la educación primaria y secundaria y en su artículo 2º determina que el Ministerio de Educación de la Nación, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, coordinarán políticas de formación y capacitación, y elaborarán materiales de apoyo al desarrollo curricular, para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de los núcleos aprobados en el art. 1º.

Los NAP de Lenguas Extranjeras sugieren que pueden ser incluidas en los niveles primario y secundario, la enseñanza de alemán, francés, italiano y portugués enfatizando, desde una perspectiva intercultural y plurilingüe, la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país”. Los NAP de LE habilitan la ampliación de la variedad y cantidad de lenguas que pueden ofrecerse en cada jurisdicción considerando, siempre, la posibilidad de diferentes puntos de partida y, además, permite pensar modos de organizar la trayectoria de los y las estudiantes dentro del sistema.

En la resolución M.ED. N° 2587/14 se aprueba el Diseño Curricular Provincial de la Educación Primaria Común y de las modalidades especial y rural en Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y se autoriza la implementación de la enseñanza de Lengua Extranjera Inglés (LEI) a partir del ciclo lectivo 2015 en segundo ciclo y, gradualmente, en primer ciclo, previendo tres y dos estímulos semanales respectivamente en todas las instituciones educativas del nivel primario tanto de gestión estatal como de gestión privada de la jurisdicción.

Con la Ley Provincial de Educación 1018, del 16 de enero de 2015, en el TÍTULO XIII, DISPOSICIONES GENERALES en el artículo 157, la enseñanza del idioma inglés se convierte en obligatoria en todas las instituciones de los niveles primario y secundario de la provincia y se incorpora gradualmente hasta completar los tres últimos años de escolaridad. A través de la resolución M.ED. N° 974/15, se aprueba el documento organizador provincial que establece pautas, criterios y lineamientos jurisdiccionales para la ampliación de la jornada escolar y por la resolución M.E.C.C. y T. N° 2761/2022, “se implementan políticas educativas orientadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje para garantizar la calidad educativa mediante la mejora en las condiciones de acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes.”

En el artículo 5° de dicha resolución se aprueba como anexo III, el documento “Orientaciones para la implementación de la Jornada extendida y fortalecimiento de las trayectorias educativas” y en el mismo se expresa que “los proyectos de jornada extendida deben poner el foco en brindar mayores posibilidades de acercamiento a los contenidos curriculares, especialmente de las áreas de Prácticas del Lenguaje, Matemática y Lengua Extranjera Inglés.”

De esa manera se reformula y amplían las misiones y funciones específicas de la Coordinación de Lenguas Extranjeras ya que la enseñanza de la segunda lengua transversaliza no sólo el sistema educativo provincial en las instituciones educativas públicas de gestión pública y privada de nivel inicial, primario, secundario y modalidades sino también en instituciones públicas de gestión pública de educación no formal. A partir del desarrollo y evolución de la implementación de la enseñanza de una segunda lengua extranjera en segundo ciclo y primer ciclo en el nivel primario y modalidades en la jurisdicción, y ante la posibilidad de ampliar e incorporar la enseñanza de otras lenguas se hace necesario un equipo de

especialistas que asesore, coordine y articule esta área de las lenguas extranjeras en todos los niveles y modalidades y no solo en un nivel.



## **CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO**

### **3.1. Marco conceptual**

En este apartado se desarrollan los conceptos ejes que se utilizaron para encuadrar esta investigación. El primero y segundo hacen referencia a los conceptos de base que originaron el planteo del problema y fue el ángulo desde donde se hicieron los análisis pertinentes para descubrir los modos de alfabetización académica en la enseñanza y aprendizaje de inglés en la UNTDF. Luego, se explica un término que denota una postura frente a la percepción de la enseñanza y aprendizaje de una lengua; es un término necesario definir porque ayuda a entender el posicionamiento geopolítico ante la enseñanza y aprendizaje del inglés en el ámbito académico. Luego se puntualizan conceptos que serán utilizados en los siguientes capítulos. Aquí se precisan teorías que sustentaron el desarrollo de esta investigación. Se incluye el concepto de *percepciones* aunque formulado en los objetivos iniciales de esta investigación, y por la necesidad como categoría de análisis en el corpus empírico —especialmente en entrevistas y documentos institucionales—.

#### **3.1.1. Los conceptos de alfabetización y de literacidad**

La alfabetización se refiere a la enseñanza de la lectura y la escritura y las técnicas de la información y la comunicación. Este concepto ha estado ligado tradicionalmente al contexto escolar, y en particular se relaciona con el dominio de los procedimientos para codificar y decodificar textos (Gutiérrez, 2010). Pero este concepto parece incluir varios aspectos; no es solo la lectura fluida, sino que es un componente esencial del derecho a la educación y un requisito previo para el acceso a otros derechos humanos (UNESCO, 2019). De esta manera aparece como parte de una línea política educativa en la que “la alfabetización es un componente esencial del derecho a la educación y un requisito previo para el acceso a otros derechos humanos”. (UNESCO, 2019).

Manghi et al. (2016) analizan el concepto de “alfabetización” desde tres dimensiones: como disciplina, como punto de vista y como foco pedagógico. Para la primera describe los fundamentos teóricos desde la pedagogía:

el paradigma liberal es aquel donde la escuela y profesores juegan un rol normalizador; el paradigma tecnológico en el cual lo central es el método científico; el paradigma academicista donde la escuela es la etapa previa a la Universidad y la formación intelectual y profesional; y paradigmas alternativos-activos que buscan la integración del sujeto a su entorno cercano para alcanzar el desarrollo social. (p. 81)

Respecto del análisis de la segunda dimensión, Manghi (2016, p. 81) considera que esta dimensión incluye una mirada universal y otra situada. Desde la mirada universal se “postula que el proceso de alfabetización opera en el nivel de lo mental y transforma al individuo en alguien social al incidir sobre el potencial innato que posee universalmente todo ser humano”; y desde la situada plantea que la alfabetización varía de contexto en contexto y opera en el nivel del individuo; así lo relaciona con el concepto de prácticas sociales de Lave y Wenger (1998) a través de las cuales los sujetos que se alfabetizan se convierten en miembros de determinadas comunidades de práctica. La tercera dimensión de análisis corresponde al foco pedagógico, el cual se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Para algunos autores la alfabetización alude a la adquisición de ciertos saberes que se producen en el sujeto y que le permiten participar en actividades letradas de su comunidad. Los autores citan a Vygotsky (1980) y a Kalman (2003) para explicar que tiene que ver con un proceso de aprender a entender el mundo desde determinadas convenciones culturales, como las que conlleva la lengua escrita. El término “alfabetización” puede aludir a una enseñanza enfocada en las acciones del profesor y en propuestas de alfabetización. En ese sentido se puede observar una diferencia con lo que ocurre con el uso del término *literacy*, el cual refiere al foco pedagógico sobre el aprendizaje, mientras que el término *pedagogy for literacy* se enfoca en la enseñanza. Para esta investigación, se considera este último.

En este estudio el concepto de alfabetización es analizado teniendo presentes las tres dimensiones a la hora de pensar en la enseñanza de una lengua otra como es el inglés en el nivel académico. La alfabetización como disciplina, es un campo de estudio que debe ser conocido por docentes y que debe investigarse en relación al contexto en el que se desempeña - por tal motivo es que se consideró relevante para esta investigación tomar como punto de partida la identificación del contexto particular con sus normas ya que enmarcan los modos de alfabetización usados en la UNTDF-. Esta perspectiva se entrelaza con el punto de vista situado ya que en este estudio se considera fundamental el aprendizaje de una lengua dentro de una disciplina como una práctica social y la enseñanza de ésta se enmarca dentro de líneas de acción de una política educativa lingüística de la universidad que se estudia. Como foco pedagógico, las propuestas de alfabetización pueden focalizarse en el aprendizaje o en la enseñanza. Manghi et al. (2016) afirman que las propuestas argentinas centran sus investigaciones en el aprendizaje. Esto significa que la alfabetización se identifica con los procesos del aprendizaje a nivel mental, principalmente para la comprensión exitosa y explican que los procedimientos instrucionales que proponen y se basan en las evidencias científicas experimentales sobre cómo ocurre el

aprendizaje de la lectura. En este estudio el foco pedagógico está puesto en la alfabetización desde la enseñanza, la elaboración de los programas de las asignaturas que están enmarcadas por los planes de estudio de cada una de las carreras elegidas para analizar y en la percepción e inclusión de la enseñanza de la lengua inglés en las planificaciones de las clases que podrá observarse en las entrevistas en profundidad.

El término literacidad deriva del inglés *literacy*. Para Cassany y Castellá, 2010: La orientación sociocultural de la lectura y la escritura (o literacidad) sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. (Cassany y Castellá, 2010, p. 354). Las concepciones de literacidad se relacionan directamente con las percepciones tradicionales sobre lectura y escritura, con el propósito de disfrutar la lectura y desarrollar habilidades críticas para percibir la vida y construir conocimiento propio a partir de las bases teóricas científicamente reconocidas y avaladas por la comunidad académica.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006), señala:

Literacidad es un concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, agendas institucionales, el contexto nacional, valores culturales y experiencias personales. (p.147)

La literacidad es un término que se define desde el enfoque sociocultural -este enfoque ve la literacidad como un fenómeno situado, donde los significados son co-construidos por los participantes con base en sus motivos personales y sociales, y también en la cultura, normas, valores e identidades de las que se han apropiado como consecuencia de su participación en las comunidades discursivas de diversos ámbitos (Bañales Faz et al., 2013)-. Desde esta perspectiva, la literacidad implica considerar lo que las personas hacen cuando leen y escriben, por qué lo hacen, para qué, cómo y qué en cada contexto particular, además de definir cuál es su identidad y la visión del mundo que exhiben al realizar estas acciones (Gee, 2004).

Desde los Nuevos Estudios de Literacidad, se entiende que la literacidad es un “conjunto de prácticas discursivas” (Gee, 2004, p. 24). Es una práctica aprendida por el ser humano para que le sea útil a sus propósitos e “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008, p. 71).

La noción de literacidad implica la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto. Una

manera de acercarse al estudio de la literacidad en las disciplinas es a través de los géneros textuales que se producen en cada una. También se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; a la identidad y el estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura, y a los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito (Castro y Sánchez, 2015, p. 53).

En español se denomina literacidad académica (Zavala, 2009) a los textos especializados; son prácticas especializadas que se dan en el marco de un dominio específico y restringido e incluyen los conocimientos necesarios para participar en la actividad. La alfabetización académica (Carlino, 2013), en cambio, es el término que se escoge para este estudio y se refiere a la enseñanza desde la perspectiva del trabajo docente.

Existen otros términos relacionados a esta temática que no serán usados en este trabajo: *disciplinary literacy*, usados en la literatura de Estados Unidos (por ejemplo, Moje, 2007, 2008) y *academic literacy* en el Reino Unido (Lea & Street, 2006).

La alfabetización, es la responsabilidad de las y los expertos en una disciplina de compartir con sus estudiantes las formas de leer, escribir, hablar, escuchar, investigar y pensar de los miembros de esa comunidad disciplinar. En esta línea de trabajo Bazerman & Knowledge (1988) son quienes la iniciaron cuando enseñaban escritura, redactando ensayos en el nivel superior. Rápidamente se dio cuenta de que no podía considerar los textos de las disciplinas como producciones aisladas, sino que tenía que tomar en cuenta la actividad social e intelectual en la que cada texto concreto se da y adquiere significado. La identificación de las diferencias de los textos, según el contexto en el que se producen, derivó en un cambio en la noción de género.

Teniendo en cuenta la importancia del contexto disciplinario en el cual se desarrollan los conocimientos es que se trabajó en esta investigación. Para ello se buscó delimitar estos conceptos y así entender el lugar desde donde se inicia la investigación y por qué se pensó en entrevistas a docentes expertos y a integrantes de equipos de gestión que participan de la construcción de planes de estudio de las carreras y diseñan programas como parte de la formación disciplinaria. Este estudio se focaliza en conocer los modos de alfabetización en inglés en la UNTDF para caracterizar el ejercicio de los docentes de las disciplinas e identificar cómo enseñan a los estudiantes las prácticas letradas de las disciplinas en la lengua inglés.

La alfabetización se refiere a la enseñanza de la lectura y escritura y está ligada al contexto institucional; incluye aspectos como la codificación y decodificación de textos y es esencial para el derecho a la educación y otros derechos humanos. En los capítulos siguientes se aplica este concepto en la enseñanza de inglés en el ámbito académico. Los aspectos que aborda este modelo ideológico o de prácticas sociales son la disciplina (se hizo un recorte en cinco disciplinas: Turismo, Biología, Ciencias Ambientales, Geología e Ingeniería Industrial), las miradas universal y situada (el propósito es reflexionar sobre una enseñanza que se encuentra en el currículum oculto y que es esencial para el desarrollo integral personal y profesional de cada estudiante) y el foco de aprendizaje centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura (en este trabajo, es específico sobre la lectura y escritura en inglés). La alfabetización ofrece una visión culturalmente sensible de los usos y maneras para aprender a leer y escribir y estas características se advierten en las diferentes lenguas. La literacidad refiere a prácticas sociales y culturales que implican la participación activa en la cultura escrita y el conocimiento de géneros discursivos y convenciones textuales. Está relacionada con la gestión de la ideología de los discursos. Engloba el código escrito, los géneros discursivos, los roles del autor y del lector, la organización social, los valores, las representaciones y las formas de pensamiento (Cassany, 2006, p. 90). Todos estos elementos sirvieron de apoyatura para el desarrollo de la investigación. Se restringió este concepto con el de “alfabetización académica”.

La comprensión de la alfabetización académica en esta investigación se sustenta en una construcción teórica que trasciende la mera decodificación de textos. Se aborda como una práctica social situada, enraizada en comunidades discursivas específicas, donde leer y escribir constituyen actos culturales, cognitivos y epistémicos.

Desde esta perspectiva, se articulan los aportes de Paula Carlino (2005, 2013) y Charles Bazerman (2006, 2010) para fundamentar la complejidad del objeto de estudio. Mientras Paula Carlino considera a la alfabetización académica como práctica situada y propone un enfoque sociocultural de la alfabetización académica que resalta la transversalidad de la enseñanza de lectura y escritura en todas las disciplinas, la participación de los estudiantes en comunidades académicas a través de las prácticas letradas y la alfabetización como derecho, orientada a garantizar una educación más equitativa e inclusiva; Charles Bazerman toma a la escritura como acción social desde la teoría de los géneros discursivos. Este autor sostiene que la escritura es una forma de construir conocimiento dentro de comunidades disciplinares, una herramienta de mediación social, donde los géneros regulan las interacciones; es decir, que la escritura es un reflejo del propósito retórico de quien escribe en un contexto específico.

Para Paula Carlino las dimensiones claves son tres: las prácticas de lectura y escritura contextualizadas, la heterogeneidad de trayectorias estudiantiles y la democratización del acceso al conocimiento académico. Según la teoría de Bazerman, se pueden identificar a los géneros discursivos como prácticas recurrentes como una primera dimensión; una segunda, a las comunidades discursivas y sus convenciones. Y una tercera, a la funcionalidad comunicativa y retórica de los textos.

En este marco, se postula que los aportes teóricos de Paula Carlino y Charles Bazerman constituyen enfoques complementarios y epistemológicamente convergentes para la delimitación y análisis de los modos de alfabetización académica en inglés como lengua otra (ILO). Desde una perspectiva sociocultural de la alfabetización, Carlino (2005, 2013) conceptualiza las prácticas letradas como construcciones sociales y contextualmente situadas, que median el acceso al conocimiento académico y atraviesan todas las disciplinas. Su enfoque visibiliza las condiciones estructurales de desigualdad que impactan en la trayectoria de los estudiantes y plantea la enseñanza de la lectura y la escritura como una práctica pedagógica transversal y emancipadora. En paralelo, Bazerman (2006, 2010), desde la teoría de los géneros discursivos y del análisis retórico-situacional, propone una caracterización de la escritura académica como acción social inserta en comunidades discursivas específicas. Su marco analítico permite descomponer los géneros textuales en función de sus estructuras convencionales, propósitos comunicativos y regularidades retóricas, lo cual resulta particularmente pertinente para el análisis de la producción textual en L2 con fines disciplinares. En consecuencia, esta investigación se posiciona en un cruce teórico que reconoce la necesidad de una mirada integral: por un lado, una pedagogía crítica y situada que acompañe los procesos de aprendizaje en contextos heterogéneos (Carlino), y por otro, herramientas analítico-discursivas que permitan interpretar las exigencias cognitivas y retóricas de la escritura académica (Bazerman). Esta articulación teórica permite abordar la alfabetización en ILO como una práctica socialmente mediada, situada institucionalmente y configurada discursivamente en función de los géneros propios de cada campo disciplinar.

Cabe señalar que conceptos tales como alfabetización, literalidad, capacidades y competencias no fueron definidos como objeto de indagación en los objetivos generales de esta tesis, sino que emergieron durante el proceso de análisis, a partir del examen documental y de las entrevistas realizadas. En este sentido, dichos conceptos se constituyen en categorías analíticas derivadas que enriquecen la interpretación de los datos, pero no estructuraron el diseño inicial del problema de investigación. Particularmente, en la tabla 6 que se encuentra en

el Capítulo V: Metodología se recupera el término “capacidades” tal como aparece en los documentos institucionales, lo que habilita su problematización como dimensión significativa dentro de las prácticas de alfabetización en inglés como lengua otra. Asimismo, se reconoce que nociones como “capacidad” y “competencia” funcionan como dimensiones emergentes de análisis, cuya inclusión en los objetivos específicos podría haber contribuido a una mayor coherencia entre el marco teórico y el dispositivo analítico. En línea con ello, se considera que su abordaje responde a una delimitación analítica situada más que a una definición a priori del objeto, lo que da cuenta de un recorte metodológico atento a la densidad del material empírico y a la complejidad del fenómeno estudiado.

### **3.1.2. La alfabetización académica**

En el nivel universitario se toma a la lectura como la actividad principal para la transmisión del conocimiento. Este hábito se torna difícil en los primeros años de la trayectoria académica por la especificidad de la disciplina, por lo extenso y el alto grado de complejidad que tienen los textos. Es por esta razón que algunas universidades optan por ofrecer cursos de acompañamiento y desarrollo de estrategias de lectura comprensiva. En todas las asignaturas de una carrera universitaria se pide a estudiantes una “lectura sostenida, profunda, crítica, analítica (...) en la mayoría de los casos es la primera vez que se enfrenta.” (Narvaja de Arnoux, et al., 2012, p.7). En la universidad la lectura sola no alcanza. La manera en que se usa la lengua de escolarización en una asignatura la clase de lectura debería ser paralela a su uso en la clase de escritura. Así cada habilidad refina a la otra y apoya ambas habilidades de alfabetización (Kucer, 1987).

El concepto de “alfabetización académica” proviene de los estudios ingleses de diversas disciplinas lo cual permite destacar la diversidad en las prácticas de escritura universitarias y las relaciones de poder implicadas en ellas (Lea & Street, 1998). Carlino hace un estudio en el campo de la alfabetización académica, en el ingreso a la universidad y la define como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en el nivel superior” (Carlino, 2005, p.6). Este concepto apunta a las prácticas del lenguaje y pensamiento, propias del ámbito académico superior y designa, también, el proceso por el cual se llega a pertenecer a una cultura científica y/o profesional. Este se extiende al conjunto de nociones y estrategias necesarias para que cualquier estudiante del nivel

universitario pueda participar de las actividades propuestas en todas y cada una de las asignaturas que exige la lectura de textos en lengua inglesa. “La alfabetización es algo más que lo que se puede encontrar en un texto, puesto que tiene que ver también con la manera como las personas transforman sus modos de pensar mediante prácticas de lectura y escritura.” (Sánchez Upegui, 2016). La relación que establece el texto con su lector o lectora es fundamental para entender los conocimientos que luego deben ser transmitidos en una clase. “La especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro” (Carlino, 2005, p.7). La importancia que tiene la lectura comprensiva, es ser un instrumento primordial en el aprendizaje de todas las áreas de conocimiento, porque el leer de manera comprensiva, proporciona seguridad sobre lo que se lee y el sentido del contenido, permite la adquisición de conocimientos y el desarrollo de estrategias de estudio, le proporciona al estudiante mayor seguridad a la hora de expresarse y tributa a su formación como buenos comunicadores. Gracias al dominio de la lectura comprensiva, se comienza a ampliar el universo cultural de los estudiantes. La lectura es concebida como un proceso de transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1976) y el significado que se extrae de este último dependerá de las transacciones producidas entre el lector y el texto en un contexto específico (Cairney, 1992). Eco Umberto (1993) describe a la lectura como un proceso de comunicación entre el texto y el lector; afirma que el autor ya habló y la tarea del lector consiste en hacer inferencias y completar lo que el texto no dice, pero da a entender. La lectura es fundamental pero sola no es suficiente para conocer el máximo nivel de competencia de un experto en una disciplina. La comprensión del texto en LE se complementa con la escritura en español y su exposición oral; las relaciones entre la lectura, la oralidad y la escritura transforman el conocimiento disciplinar que se lleva adelante en una clase en el ámbito universitario. Leer significa mucho más que tener acceso a nuevas experiencias e información (Barrio del Campo et al., 2005, p.92).

La comprensión de la lectura en lengua extranjera en una disciplina exige de estrategias y habilidades que deben enseñarse y entenderse como un proceso que lleva un determinado tiempo, según cada estudiante, para desarrollar las competencias lectoras que le permitan crear sentido, a partir de la interacción del lector con el texto y de una interacción mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y sus conocimientos previos. El dominio de este idioma es una necesidad indiscutible, que conlleva a la superación de cualquier profesional en su carrera (Flores, 2019). Solé (1998) afirma que, existe un acuerdo generalizado en la perspectiva constructivista de la lectura, la descodificación es producto de tres

condiciones: de la claridad y coherencia del contenido de los textos, del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto y de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee. Pinzás (2001) sostiene que la lectura comprensiva es un proceso constructivo, interactivo, estratégico, metacognitivo. Además, explica que es constructivo porque es un proceso activo de elaboración e interpretación de textos y sus componentes; interactivo porque la información previa que posee el lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados; y estratégico porque varía su accionar de acuerdo con el propósito, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurar que la comprensión fluya sin dificultades. La comprensión de textos es un proceso cognitivo y de desarrollo personal. Se considera como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de su vida en distintos contextos y en interacción con el texto.

Teniendo en cuenta que la comprensión es un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. En el nivel literal el lector puede identificar las frases y las palabras claves en un texto. En este nivel se espera que el estudiante pueda subrayar ideas principales, identificar el orden de las acciones, identificar la causa y efecto y realizar comparaciones. En el nivel inferencial, puede inferir detalles, ideas principales, no incluidas explícitamente; secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis; hacer conjeturas, predecir, interpretar. En el nivel crítico la o el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos.

Todos los campos son técnicos y, como tal, el campo de las lenguas requiere que la toma de decisiones cruciales sea llevada a cabo por especialistas. En las universidades quienes toman hoy las decisiones respecto de la formación en lenguas desconocen la importancia de una valoración diferencial tanto de la lengua propia como de una o más lenguas extranjeras. La orientación sociocultural de la lectura y la escritura sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes (Cassany y Castellá, 2010).

La lingüística sistémico-funcional (LSF) considera el lenguaje como semiótica social, una práctica social que construye significados que representan el mundo, le dan significado y

lo construyen simbólicamente (Halliday, 1978). Muñoz et al. (2020) consideran que el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a la construcción de otros aprendizajes y que estos se alimentan mutuamente; es así como un estudiante transfiere los conocimientos de una lengua a otra.

La alfabetización académica ataña al modo a través del que se logra ingresar a esa cultura académica y pone de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Sumado a lo que dice Paula Carlino et al (2009) afirman que en la cultura universitaria casi nunca se enseñan las competencias lectoras y que se asume que cada sujeto trae consigo los conocimientos y estrategias propias para abordar la complejidad de la educación superior.

Narvaja de Arnoux, et al. (2016) buscan resaltar la importancia de una pedagogía en la enseñanza de la escritura en la formación profesional “La elaboración de respuestas eficaces depende no solo del desarrollo de la habilidad de redactar escritos sino también del dominio de los modos de razonar que cada profesión ha ido consolidando” (p. 96). Buscan definir el concepto de dispositivo argumentativo que orientan y limitan la producción de los textos, aunque las estrategias retóricas varíen según los géneros.

Carlino realiza sus estudios en el entorno académico argentino y piensa en la alfabetización desde la lectura y escritura en las disciplinas en la lengua de escolarización L1. Abre el debate sobre si es apropiado o no ocuparse de la lectura y la escritura en los estudios superiores. Propone una definición de "alfabetización académica" nueva en el 2013, y la define como el:

proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino, 2013, p. 370)

Solé (1998), Padilla (2004), Vazquez (2007), Garcia y Valeiras (2010), Cassany y López (2010), entre otros, asumen que la lectura y la escritura en la universidad refiere a una serie de conocimientos guiados, prácticas discursivas contextualizadas y continuas que forman parte de la cultura discursiva de las disciplinas. Sánchez Upegui (2016) señala la diferencia

entre *Academic literacies* y su traducción *alfabetización académica* como dos términos diferentes y entre Escribir a través del currículum y Escribir en las disciplinas. Aquí cita a Hyland (2009) y resalta que el término “academic literacies” no alude únicamente a la enseñanza de la escritura de diferentes géneros discursivos y al desarrollo de habilidades discursivas sino a las particularidades en la que la lengua es utilizada en ellos:

*the academic literacies view frames language as discourse practices, the ways in which language is used in particular contexts, rather than as a set of discrete skills. In so doing it reestablishes the intrinsic relationship between knowledge, writing and identity [...] and raises issues of relevance and legitimacy in relation to writing practices.* (pp. 42-43)

La alfabetización académica refiere a la enseñanza de la lectura y escritura en el ámbito académico, tal es el contexto en el que se desarrolló esta investigación.

La alfabetización en inglés como lengua extranjera no es un término acuñado como tal pero aquí se incluye a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario. La alfabetización académica es un término que denota las prácticas comunicativas de la educación superior y la investigación; y en esta investigación se focaliza en lengua extranjera inglés (LEI). Si bien Carlino (2006) no se focaliza en el aprendizaje de una LE, observa que “Un principio básico de enseñanza de segundas lenguas, es que nadie puede, por ejemplo, emitir lengua inglesa si no ha tenido un tiempo prolongado como oyente de lengua inglesa: no se puede producir lo que uno no ha escuchado” (p. 22).

Carlino (2003, p.1) explica “que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos”. Entendemos por alfabetización académica al conjunto de nociones y estrategias necesarias para actuar en la cultura discursiva de una determinada disciplina, así como en la interpretación y producción de textos que circulan en la universidad. Refiere a actividades de lenguaje y pensamiento propias del ámbito de educación superior, pero también implica el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica (Carlino, 2006). Pasadas Ureña (2010) indica que pertenecer a una determinada comunidad científica implica la existencia de una multialfabetización en las ciencias. Las perspectivas en lengua de escolarización (L1) han influenciado y han servido como base para la investigación en lengua extranjera (L2). La transferencia es un aspecto importante pero no es claro qué aspectos se transfieren. No es automática. La competencia en L2 no es crítica, pero se debe desarrollar competencia en L2 para que las habilidades en L1 se transfieran. Alderson (1984, citado en Alderson & Urquhart) se plantea si “la lectura en L2 es un problema de lectura o de lengua”. El mal desempeño en L2 puede derivar de un mal desempeño en la L1 pero hay más probabilidades de que derive de un

inadecuado conocimiento de la L2. Existe un nivel umbral de competencia en L2 que los estudiantes deben tener para que se dé la interdependencia. ¿En qué medida los conocimientos especializados en L1 influyen en la lectura y construcción de significado en la L2? ¿Cuál sería el uso estratégico de los recursos lingüísticos de la L1 que usa un experto en una disciplina para la comprensión de un AI y producción en L2 en su comunidad disciplinar?

A partir de las investigaciones se diseñaron métodos de instrucción que proponen mejorar la comprensión instruyendo a los novatos en los procesos de los expertos. Los problemas que se han detectado en las propuestas didácticas están vinculados con el uso de teorías, como es la falta de articulación entre el marco teórico y las herramientas; el uso de herramientas teóricas que se convierten en un obstáculo para la comprensión y no permiten integrar información, empleo de enfoques teóricos que reducen el problema de la lectura a alguno de sus aspectos, pero descuidan el abordaje global. Existen también problemas derivados de enfatizar métodos de trabajo y no criterios, como por ejemplo, el manejo de técnicas sin explicitar qué criterio orienta su uso; problemas para integrar la escritura y la comprensión lectora como es la falta de incentivación de la función epistémica de la escritura (leer para escribir como escritores; reformular a través de síntesis y resúmenes, escribir a partir de fuentes); y problemas en la selección de textos -tendencia a jerarquizar el criterio temático, genérico o la organización.

Se puede decir que los conocimientos abordados desde la perspectiva lingüística dejan en claro que cada disciplina tiene particularidades. Desde la pedagogía y didáctica, se entiende que estas particularidades deben ser enseñadas. Si se observa la cultura de la institución, las prácticas de lectura y escritura y el saber científico -dimensiones que abarca la alfabetización académica- se puede analizar la enseñanza de las LE desde otra perspectiva y fundamentar la necesidad de incluirlas como asignaturas de LE en las carreras.

### **3.1.3. Estudios sobre alfabetización académica en inglés en Argentina**

En las Universidades Nacionales la enseñanza de la lengua extranjera en las carreras de grado se basa en cursos de Inglés con Fines Académicos (IFA). El idioma inglés es considerado como la lengua internacional especialmente en el ámbito de la ciencia y la tecnología (Flowerdew, 1999; Hyland, 2006; Mauranen, et al., 2010; Seidlhofer, 2004; Tardy, 2004; Wood, 2001). Sin embargo, el aprendizaje de esta lengua no siempre es tenida en cuenta a la hora de diseñar un plan de estudio para una carrera. A la hora de pensar en este idioma, se suma su enseñanza en las currículas de los planes de estudios de diferentes maneras: como un

examen de acreditación o prueba de suficiencia, como una asignatura cuatrimestral o anual. El reconocimiento de este idioma como herramienta de participación en la comunidad científica internacional ha motivado su enseñanza en diversos contextos académicos y profesionales, en cursos orientados a capacitar a los estudiantes en el uso de textos y habilidades específicas de distintas disciplinas (Dudley-Evans & St John, 1998; Hyland, 2006; Martínez-Díaz et al., 2011).

El hecho que el aprendizaje de una lengua extranjera esté presente en el plan de estudio y quizás en algunas asignaturas más que en otras -ámbito académico- no significa que cada estudiante la aprenda y pueda interactuar en una comunidad de prácticas discursivas dentro de una disciplina utilizando la misma. Docentes de lengua extranjera inglés diseñan cursos en base a temas lingüísticos en las universidades argentinas. Analizan el uso de la LE a partir de textos auténticos y específicos para las áreas de conocimiento en las que estos cursos se insertan. Hay estudios sobre la relación que existe entre la enseñanza de la lengua extranjera en las disciplinas y la teoría de género donde se analizan las temáticas particulares y los géneros textuales. Se toman las ideas de especialistas como Bathia (2004, 2013), Bazerman, (1994), Hyland (2006), Johns (2002), Swales (1990, 2004). Swales (1990) habla del enfoque basado en géneros y la consideración de aspectos sociales de la comunicación en las disciplinas; la cual habla de la relación entre las características de los textos que circulan dentro de una comunidad discursiva y sus normas, valores y propósitos, y cómo esto se refleja en cada género textual, en su estructura y formas lingüísticas.

En el marco del encuentro del *Forum Internacional de Ensino de Linguas Estrangeiras* en las exposiciones de los doctores Kanavillil Rajagopalan, Vilson Leffa y Ana Antônia Assis-Peterson se debatió sobre la obligación de consultar a los hablantes en relación con las necesidades en materia de lenguas extranjeras y el hecho que las necesidades de nuestros países no coinciden con las propuestas institucionales y editoriales europeas y estadounidenses (en relación con el inglés, por ejemplo) Acuña (2005).

Podemos decir que el camino hacia una política lingüística definida argentina comienza con la creación de un examen de validez internacional de lengua española: Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU). En el año 2001 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina aprueba los lineamientos para la evaluación de conocimiento y uso del español como lengua segunda y extranjera en Argentina (Resoluciones 919 del MECyT), reconociendo en esta acción el papel de las universidades para llevar adelante las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Así se promueve el punto de partida de una política

lingüística y educativa regional que valore la diversidad y reconozca la importancia de una construcción colectiva que parte de la necesidad de definir el lugar que ocupa una lengua, en este caso la de escolarización, en el nivel académico. En el año 2004 se crea un consorcio interuniversitario con el fin de diseñar e implementar el primer examen oficial de dominio del español como lengua extranjera. Rindieron 251 candidatos” (Acuña, 2005)- orientado a la enseñanza, evaluación y certificación del español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Como resultado de dicha iniciativa surgió el Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU), avalado por el Ministerio de Educación y la Cancillería Argentina.

El Consorcio llegó a estar integrado por casi dos tercios de las universidades nacionales del país; esto demuestra que la problemática de las condiciones y los propósitos de enseñanza de una lengua está en la agenda de varias universidades del país. Si bien aquí el foco central fue el desarrollo de la enseñanza y la evaluación del español como lengua segunda y extranjera, este es el puntapié para comenzar a reflexionar sobre el uso y la necesidad de capacitar a estudiantes y docentes en otra lengua que es de uso corriente en el nivel académico, y que depende de la disciplina tiene una mayor o menor circulación. La capacitación continua de docentes en la enseñanza de inglés en las disciplinas, la producción de material didáctico específico -para la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad en inglés-, la promoción de nuevos cursos de posgrado y el fomento de la investigación, a nivel nacional e internacional.

El Consorcio Interuniversitario ELSE considera que la lengua y la educación ocupan un lugar clave en la construcción de una conciencia favorable a una integración social entre los habitantes de distintos países y regiones. El aprendizaje de otras lenguas implica la valoración de la diversidad y el reconocimiento de la importancia de los códigos interculturales.

La socialización de trabajos de investigación, enseñanza, aprendizaje, evaluación de inglés en las disciplinas son llevadas adelante por esfuerzos particulares de docentes de diferentes universidades.

En la provincia de Santa Fe, el colectivo de docentes de lenguas extranjeras, comparten buenas prácticas y las normativas jurisdiccionales en conversatorios a nivel nacional; la producción curricular y la implementación de políticas, particularmente en el nivel primario, secundario y terciario de la educación. (Raguseo et al. 2012)

El 24 de junio de 2019 se celebró el I Seminario de Gobernanza Lingüística en el Sistema Universitario Argentino en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí los representantes de las universidades públicas y privadas nucleadas en el Consejo Interuniversitario Nacional y en el Consejo de Rectores de Universidades Privadas

reconocieron al plurilingüismo como visión estratégica para afrontar los retos que enfrenta la universidad contemporánea, comprometida con la inclusión, el respeto a la diversidad y el desarrollo nacional. Consideraron al plurilingüismo como una herramienta para formar mejores ciudadanos y profesionales y para posicionar al sistema universitario argentino en el mundo. Asumieron el compromiso de diseñar e implementar políticas lingüísticas institucionales integrales y coherentes, en diálogo con la Secretaría de Políticas Universitarias, como garantía de inclusión de todas las personas a la educación universitaria, de integración regional latinoamericana, de participación en el intercambio de conocimiento a nivel mundial y de refuerzo de la calidad y la pertinencia de las ofertas formativas. Se adoptó el modelo de la gobernanza lingüística como paradigma de abordaje integral de la cuestión de las lenguas tanto las lenguas extranjeras, lenguas indígenas, lengua española en cuanto lengua nativa, segunda y extranjera. Convocaron a al diálogo con los órganos gubernamentales, en la inteligencia del rol fundamental que le cabe al Estado en esta temática, y con el resto de los niveles educativos de nuestro país con el fin de aportar a la articulación de la oferta de formaciones plurilingües, así como para contribuir a planificar de manera integral y estratégica la formación de los docentes que el abordaje plurilingüe requiere. Y respaldaron las iniciativas del Consorcio ELSE y el CELU en reconocimiento a una política lingüística y educativa regional que propicia la valoración de la diversidad y reconoce la importancia de los códigos interculturales en la región. Esta declaración se hizo tomando como fundamentación la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO, 2005); los compromisos asumidos por la República Argentina respecto de la promoción del aprendizaje y la enseñanza en la primera lengua o la hablada en el hogar y la promoción de la educación bilingüe y plurilingüe, en el marco de la Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible aprobada en la ONU en 2015, en particular en relación con el Objetivo N° 4 "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", materializados en la Declaración de Incheon de 2015; en consonancia con el corpus normativo nacional vinculado a la promoción del plurilingüismo en el marco del sistema educativo argentino en todos sus niveles (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Superior N° 24.521, Ley de Inclusión del Portugués en el Nivel Secundario No 26.468, Resolución Ministerial N° 2.385/15 sobre la lengua de escritura de los trabajos finales de posgrado, entre otras); los compromisos asumidos por los sistemas universitarios de América Latina y el Caribe en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en la Ciudad de Córdoba en junio de 2018, en relación con la promoción de las lenguas originarias

americanas, las de raíz africana, las lenguas creoles, y las lenguas extranjeras; así como con la formación de docentes interculturales bilingües y/o plurilingües para todos los niveles de los sistemas educativos; y el Consorcio Interuniversitario para la enseñanza, evaluación y certificación del español como lengua segunda y extranjera (Consorcio ELSE) y a la promoción global del Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU).

Otro antecedente en el camino hacia la construcción de una política lingüística en Argentina fue el 19 de noviembre de 2020 cuando se realizó el seminario web “Desafíos de la gobernanza lingüística a nivel universitario: perspectivas desde la docencia y la investigación” que convocó a numerosos miembros de las instituciones del sistema universitario y de educación superior argentino. Participaron las secretarías académicas, de asuntos internacionales, los centros universitarios de idioma y áreas de gestión e investigación en materia lingüística, los rectorados y, del nivel superior no universitario, las instituciones de formación docente en lenguas. Las exposiciones tuvieron como principal objetivo abrir el debate en torno a la planificación y aplicación de políticas lingüísticas en el sistema educativo argentino, teniendo como principales ejes: analizar de manera transversal el concepto de gobernanza lingüística e indagar en relación con aspectos instrumentales de la gobernanza lingüística en las universidades. La contextualización de la situación argentina en materia de enseñanza de lenguas en las universidades estuvo a cargo de la Red Universitaria de Lenguas (RULen). Uno de los mayores desafíos que se presentan es el de fijar metas para garantizar las condiciones de desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas de la lengua y la cultura que permitan acceder al nivel mínimo de manejo de la(s) lengua(s) extranjera(s) que solicitan los ámbitos académicos, laborales y científicos. Para ello se establecieron ciertas pautas: se debe establecer el plurilingüismo como mirada estratégica, se deben promover políticas universitarias que desarrollen la gobernanza lingüística y, principalmente, se debe dar mayor jerarquía a los espacios universitarios dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras. A su vez, estableció la incidencia central que tiene el perfil humano en la política lingüística, pautando cuatro polos a los cuales atender para su elaboración: la institución, el dispositivo, el aprendizaje y la lengua. Por otro lado, identificó algunas resistencias a la construcción del espacio de coordinación que lleve a cabo esta política: el sentimiento de pérdida de prerrogativas para ciertos responsables, la persistencia de representaciones tradicionales de modelos de enseñanza-aprendizaje, el cambio de paradigma y la modificación del rol docente.

Es poco frecuente en Argentina que se dicten clases en inglés, excepto en algunos casos de profesores visitantes y los cursos que se dictan con fines específicos para mejorar el nivel de conocimiento en esa lengua, mientras que en ciertos países europeos no anglófonos esa tesis se aplica con mayor frecuencia, incluso en el grado, para captar alumnos de distinto origen. Bein (2020) afirma:

Según un informe sobre la situación en Alemania (Fandrych, 2016), no solo suele haber dificultades de comprensión de los estudiantes que no sean de lengua materna inglesa, sino también una insuficiente formación lingüística de los docentes alemanes para enseñar en esa lengua distinta de la propia. En cuanto a la bibliografía en lenguas extranjeras, entre los resultados que obtuvimos mediante encuestas a alumnos y docentes en un proyecto de investigación sobre las lenguas extranjeras usadas, conocidas y exigidas en las distintas carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero dirigido por Lía Varela en abril de 2017, los resultados fueron los siguientes (redondeando): inglés: 57%; portugués: 19%; francés: 16%; italiano: 1%; alemán: 1%; otros: 4% (p. 17).

Lía Varela (2019) resalta la importancia de las políticas lingüísticas (internas y exteriores) en los estudios de movilidad académica internacional. Refiere no sólo al factor lingüístico en la migración sino también a las redes académicas. Con sus estudios afirma que la política lingüística tiene un papel geopolítico clave en la producción y reproducción de élites y en la democratización del acceso al conocimiento y las experiencias internacionales y que, para ampliar los márgenes de autonomía, individuales y colectivos, son necesarias políticas de enseñanza de lenguas distributivas y eficaces. Esta autora señala que los especialistas en educación superior o los sociólogos del conocimiento que estudian los procesos de internacionalización suelen mencionar el dominio de lenguas extranjeras (LE) como un factor necesario para su efectivización, pero no problematizan las condiciones de acceso a este saber. Y pone en evidencia que la cuestión del conocimiento y uso de idiomas extranjeros en el marco de la internacionalización de la educación superior (IES) no es abordada en el estado del arte que ofrecen Fernández Lamarra y Albornoz (2014) con respecto a la Argentina. En el proyecto de investigación que dirigió Lía Varela “Política lingüística e Internacionalización de la Educación Superior” (PLIES) (2016-17 y 2018-19) financiado por la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la UNTREF buscó articular diferentes perspectivas dentro del marco de la Política lingüística/Gestión de lenguas (Spolsky, 2004, 2009) y aportar así a un abordaje integral de la problemática. Este proyecto recoge la experiencia y el conocimiento de estudiantes, docentes y responsables de la Maestría en Gestión de Lenguas de la UNTREF; y del ejercicio de Lía Varela en la función como coordinadora del área de Lenguas Extranjeras en el Ministerio de Educación nacional (2009-2015) y las demandas del programa Bec.Ar,

dependiente (hasta 2016) de la Jefatura de Gabinete de Ministros; en la órbita del Ministerio de Educación, al PIESCI y al programa de Becas Internacionales de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional. Esta autora está convencida de que la enseñanza escolar de LE en Argentina tiene un papel clave en la formación y la reproducción de las élites, mucho más potente que el que también le cabe en las posibilidades de transformar el orden social heredado a través de una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje de idiomas. Reconoce que es una de las funciones que debe cumplir la educación obligatoria según lo estipula la Ley de Educación vigente. Sin embargo, el conocimiento de idiomas es un factor determinante en las posibilidades de acceso a las experiencias académicas internacionales, ya que tienen un papel importante en la atribución de lugares y jerarquías en los diferentes campos sociales y disciplinares. Pero en la medida en que no exista una verdadera educación lingüística de calidad al alcance de las mayorías, las políticas y programas de promoción de IES acabarían por reforzar procesos de concentración de las oportunidades educativas de alta exigencia y calidad, con todas las ventajas que traen aparejadas, en una minoría (cf. Varela, 2019). Observa una relación entre conocimiento de lenguas y movilidad académica internacional a partir de la bibliografía y entiende desde el enfoque disciplinar los procesos involucrados en estos fenómenos se pueden estudiar en diversas escalas (desde el plano internacional hasta el nivel micro de la familia o del aula) y desde miradas complementarias: como decisiones y estrategias adoptadas por los sujetos —por ejemplo, en cuanto a formación lingüística en relación con perspectivas de carrera profesional y posicionamiento social (gestión de lenguas)—, o bien como efectos de políticas lingüísticas en sentido estricto, esto es, del Estado, tanto las dirigidas fronteras adentro (política lingüística interna, o PLI) como las que apuntan a poblaciones de países extranjeros (política lingüística exterior, o PLE, cf. Varela, 2006).

Su estudio se focaliza en el segundo aspecto y analiza los datos de la oferta de LE en las escuelas del país -el análisis que sigue se basa en los relevamientos anuales (2008-2013) realizados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad de la Educación (DINIECE) del Ministerio de Educación. Intenta identificar criterios que expliquen su alcance geográfico (cobertura) y el abanico de lenguas enseñadas en cada sitio. Según el relevamiento que realiza -el mapa de la oferta de LE que dejan ver los Relevamientos Anuales (2008-2013)- muestra que la cobertura de la enseñanza de LE sigue siendo fundamentalmente desigual: en 2013, el 48% de los alumnos de Nivel Primario y 84% de los del Nivel Secundario recibían clases de idioma (en 2008, estos mismos índices eran del 36% y el 64%, respectivamente). El déficit de enseñanza de LE, aunque obligatoria por ley, afectaba a algunas

jurisdicciones más que a otras: en el Nivel Primario, la cobertura era del 5,5% en Formosa y de 7,1% en Neuquén, mientras que en Ciudad de Buenos Aires alcanza a casi el 100%; en el Nivel Secundario la cobertura era del 55% en Santiago del Estero, del 64% en Misiones, y casi total en Tucumán. Las diferencias también resultan muy significativas entre escuelas del ámbito rural y urbano (cf. infra, en figura 1, el caso de Chaco), así como entre escuelas del sector público y privado, donde la enseñanza de LE se extiende por lo general desde el Nivel Inicial hasta el final del secundario (cf. infra, en gráficos 1 y 2, el ejemplo de la Provincia de Buenos Aires) y suele involucrar a mayor número de idiomas y/o mayor intensidad horaria. Las diferencias entre jurisdicciones también son notables en términos de lenguas que se enseñan. Así, mientras en algunas jurisdicciones (provincias patagónicas, en particular) se ofrece casi exclusivamente el inglés, en otras (CABA principalmente) la oferta es más diversificada, y también lo es la oferta de formación docente en el área. Algunas provincias (Chubut, Formosa, La Pampa, Neuquén, Río Negro, San Luis, Santa Cruz, Santiago del Estero, Tierra del Fuego) sólo disponen de carreras de formación de profesores de inglés (cf. Varela, 2019).

En un documento de 2012 de la Comisión Interinstitucional argentina de Elaboración de Criterios de Evaluación para las Humanidades y Ciencias Sociales se plantea que el idioma de las publicaciones merece un tratamiento especial en el que el idioma español sea “ponderado en términos de igualdad con el inglés o cualquier otro idioma, siempre y cuando las publicaciones respeten los criterios de referato académico y calidad nacional o internacional”. Sin embargo, esto no se refleja en las publicaciones ni, mucho menos, en las políticas editoriales con relación a la producción de revistas científicas y a sus criterios de selección (Bein, 2020). Hay dos factores centrales que deciden la inclusión: el idioma y los resultados bibliométricos.

### **3.1.4. Inglés Lengua Otra: Un Concepto, una Perspectiva**

En este apartado explico el origen del concepto “Inglés Lengua Otra” (ILO) porque si bien no está en el título esta tesis, refleja la una postura en la mirada de la enseñanza de las lenguas sin prejuicios. El término “inglés lengua extranjera” es el que ha sido elegido para el título porque este estudio parte de las políticas educativas y lingüísticas y analiza documentos y planes de estudio en los que la enseñanza de esta lengua aparece con esa denominación. Esto va en consonancia con el desarrollo de esta tesis.

La enseñanza de inglés en una carrera universitaria parece no abordar los contenidos formativos de la disciplina en cuestión. Sumar como asignatura el aprendizaje de una lengua dentro de la caja curricular de un plan de estudio implica más horas de enseñanza que se

traducen en años de estudio. Enseñar una lengua distinta de la nativa en este nivel educativo se reduce a una alfabetización focalizada en la comprensión de textos académicos que pertenecen a una determinada comunidad científica.

Baum (2018) se posiciona desde una perspectiva y pedagogía decolonial en la que afirma que la enseñanza de una lengua diferente de la nativa involucra una compleja problemática en torno a procesos de subjetivación; como construcción de subjetividad que interviene sobre la realidad, y produce una transformación social. De esta manera a esta enseñanza se le otorga el título de “edificadora de mundos” porque porta el doble y paradójico carácter de ser moderna/colonial y la problemática se torna parte de un proyecto decolonial en el que construye actos de desnombramiento y renombramiento -aquí se visibiliza las tensiones que producen el poder del conocimiento de una lengua que es hegemónica en cuanto a su transmisión y uso. Baum (2021) toma distancia onto-epistémica de otras formas de nombrar la lengua inglesa en el contexto de enseñanza. El sentido de la apropiación de este término Inglés Lengua Otra (ILO) es el de instalar una perspectiva pedagógica decolonial (Walsh 2017) que permita dialogar con nuestras ancestralidades desde nuestro complejo presente como región y país semi-periféricos, y ensayar los trazos de un futuro donde la colonialidad sea la excepción y no la regla.

Baum (2021) y su equipo de investigación se preguntaron “¿Cómo/Por qué un cambio de denominación –inglés como lengua otra– puede alumbrar senderos pedagógicos situados, de arraigo y pertenencia?”. Para hallar la respuesta, realizaron una búsqueda simultánea en español y en inglés en Google académico y Google Scholar, con fecha 1 de octubre de 2021 y de allí tomaron los nueve (9) términos que etiquetan a la lengua inglés y en español y en inglés. Algunos de ellos son: inglés lengua internacional, inglés lengua extranjera, inglés lengua global; en inglés, world English, English additional language, English international language, entre otros. Aquí se pudo ver la relación que existe entre la denominación de la lengua y su alcance hegemónico.

El término “lengua otra” provoca una incomodidad dado que se ubica en un lugar no convencional. Baum (2021) explica que esto obliga a mirar de nuevo, a releer, a preguntarnos por el sentido de tal decisión denominativa, es decir, detiene, interpela, y desaloja por un momento el sentido común para buscar respuestas en otros sentidos; es una alternativa disruptiva, dado que emerge como alternativa todo un sistema de ideas y creencias, es una

alternativa a las epistemologías modernas y no una epistemología alternativa a las epistemologías modernas.

Baum (2021) afirma que el aprendizaje del lenguaje es ideológico porque lo que está en cuestión es la lengua con su hueste de disputas, batallas, resistencias en tanto cónclave de poder político (ontológico, epistémico, económico). ¿Cómo se inserta la alfabetización académica de inglés lengua otra en la formación profesional?, ¿cómo debe cada docente de ILO establecer la interacción con sus estudiantes para la alfabetización académica?

En este estudio se intenta visibilizar el lugar que ocupa la lectura en ILO en la UNTDF y como está reflejado en los planes de estudio de las carreras seleccionadas.

### **3.1.4. Las políticas lingüísticas**

El término “política” está normalmente relacionado con una planificación; con la determinación de objetivos y la provisión de los medios necesarios para alcanzarlos; es decir, con las regulaciones gubernamentales; mientras que la “lingüística” se relaciona con los usos de la o las lenguas. Unamuno (2004) define a las políticas lingüísticas como “las opciones a nivel gubernamental relativas a la regulación institucional de los usos lingüísticos y su consecuente legislación”(Unamuno, 2004, p.146). Continúa con la afirmación de que siempre que se regulen institucionalmente los usos lingüísticos existe una política lingüística, aunque esta no sea reconocida explícitamente por los gobiernos. Asegura que ésta emerge de las prácticas lingüísticas que se consideran legítimas y que son sancionadas o marginadas por el gobierno. Asevera que la política lingüística depende del modelo de estado y exhibe las relaciones de fuerza entre diversos grupos sociales.

Luis Jean Calvet (1997) en el primer capítulo Los orígenes de la política lingüística del libro Las políticas lingüísticas describe cómo y dónde surge este concepto. Comienza con Einar Haugen en 1959 quien utiliza el sintagma “language planning”, que será traducido al castellano como planificación lingüística, en los propósitos de los problemas lingüísticos de Noruega. En 1964 Haugen se reúne con William Bright, Bright, Haugen, Labov, Gumperz, Hymes, Samarin, Ferguson, entre otros, en la UCLA, reunión que marca el nacimiento de la sociolingüística. Ellos representarán la sociolingüística y/o la sociología del lenguaje en los Estados Unidos. Así, la "planificación lingüística" recibe el bautismo al mismo tiempo que la sociolingüística, y será definida un poco más tarde por J. Fishman como sociolingüística aplicada. Luego Fishman, Ferguson y Das Gupta publican en 1968 una obra colectiva dedicada

a los problemas lingüísticos de los países en vías de desarrollo y, durante el año universitario 1968-1969, cuatro investigadores, Jyotirindra Das Gupta, Joshua Fishman, Björn Jernudd y Joan Rubin, se reúnen en el East-West Center de Hawaii para reflexionar sobre la naturaleza de la planificación lingüística. Luis Jean Calvet indica que para establecer acuerdos sobre el tema se convocó a una reunión, en la cual participaron diez personas (antropólogos, lingüistas, sociólogos, economistas, entre otros), que trabajaban en el campo de la política o la planificación lingüística. De ese encuentro resultará una obra, *Can Language be Planned?* ("¿Puede ser planificada la lengua?"), que pasa revista al estado de la cuestión en esa época. J. Rubin, J. Das Gupta, B. Jernudd, J. Fishman y C. Ferguson: una suerte de "banda de los cinco" anglófonos que, durante años, ocupará el centro de la reflexión sobre ese nuevo dominio. Los progresos de la planificación lingüística se pueden seguir especialmente a través de las publicaciones de una colección ("Contributions to the Sociology of Language") que dirige Joshua Fishman en las Ediciones Mouton.

Calvet, 1986, en cambio, entiende por política lingüística la determinación de las opciones generales y por planificación lingüística su puesta en práctica. Calvet caracteriza las políticas lingüísticas por la relación que postulan entre lengua y Estado y por su voluntad de intervenir en lo que él llama cuestiones formales (principalmente el léxico y la ortografía) y cuestiones de «función» de la lengua (lo que otros llaman «estatuto» de la lengua). 1994 plantea la analogía entre la formación de Estados unitarios y la de la Europa unida en lo que ataña a las políticas lingüísticas.

Calvet (1997) afirma que Pierre-Étienne Laporte presenta, en 1994, a la política lingüística como un marco jurídico y el ordenamiento aménagement lingüístico como el conjunto de acciones que tienen "por objeto precisar y garantizar cierto estatuto a una o varias lenguas".

Los primeros textos de Haugen (sobre la planificación lingüística en Noruega) y Ferguson (sobre la diglosia) datan del año 1959. Haugen (1959) trataba sobre la planificación de la lengua estándar en Noruega y proyectó un modelo de política y planificación lingüísticas que con adiciones y aportaciones, de Haugen (1966; 1983) y de otros especialistas. Esto se ha mantenido hasta la actualidad. La política y planificación lingüísticas suponen la intervención institucional y organizada sobre una lengua, por parte de aquellos que pueden hacerlo, para la consecución de unos determinados fines, a medio o a largo plazo, mediante el establecimiento de las necesarias directrices lingüísticas y sociales. Estas se convertirán en el insumo para la

elaboración de las herramientas legislativas diseñadas para su consecución (Fernandez Smith, 2015).

Kaplan y Baldauf (1997 citado en Aguilera Martin 2003) afirman que política y planificación lingüística son dos conceptos diferentes que están íntimamente relacionados. El primero responde al conjunto de ideas, leyes, regulaciones y prácticas que se dirigen a producir cambios en el comportamiento lingüístico de una sociedad. El segundo se refiere al conjunto de decisiones adoptadas por una autoridad competente (Aguilera Martin, 2003).

Las políticas lingüísticas son las regulaciones y planificaciones gubernamentales relacionadas con el uso de las lenguas e incluyen la intervención institucional para alcanzar objetivos específicos a medio o largo plazo. Estas decisiones son las que se ponen en relieve en el análisis de esta investigación porque las consecuencias de las mismas reflejan la descripción de los modos de alfabetización en la UNTDF.

### **3.1.5. El aprendizaje de inglés por competencias**

A partir del análisis de los programas de las asignaturas y de los planes de estudio, aparece el concepto de competencias el cual es utilizado para describir el nivel de conocimiento de la lengua inglés que se pretende que logre cada estudiante. Por esta razón se define aquí este término. He aquí un resumen del origen del concepto.

El aprendizaje basado en competencias nace a partir de un encargo de la UNESCO. La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors realizó un trabajo de estudio y reflexión sobre los desafíos a los que debería hacer frente la educación en el siglo XX. Debía presentar sugerencias y recomendaciones en un informe que pueda servir de programa de renovación y acción para los responsables.

Este informe tuvo como objetivo analizar de manera profunda los cambios en la sociedad contemporánea, identificando a partir de allí el nuevo papel que tendría que jugar la educación para el desarrollo sostenido de la humanidad. En el informe, Delors (1996) destaca que la humanidad se enfrentará a nuevas tensiones debido al gran avance de la tecnología y la economía y que la educación es una utopía necesaria para el desarrollo continuo y para detener la pobreza, la exclusión y las guerras.

Expone que mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla. Es la

educación la que hay que adaptar a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia.

En el informe Delors (1996) declara que la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. También declara que se debe ordenar, unir y preparar las transiciones en las distintas etapas de la educación, así, la educación básica debe fomentar el deseo de aprender, el ansia y alegría de conocer.

El documento conceptualiza la educación como un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Según este informe, la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser como se puede ver en la Tabla 1.

Mientras los sistemas educativos formales tienden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, es importante concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

**Tabla 1**

Saberes para el desempeño de una competencia

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Aprender/<br>Enseñar a<br>conocer | Se define como la puesta en acción-actuación de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa acorde con las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación en particular. Aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. /Dominar los instrumentos del conocimiento y de la comunicación haciendo especial hincapié en las técnicas de recuperación de la información a través del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Enseñar a conocer, comprender y a descubrir la ciencia. |
|-----------------------------------|--|

---

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| Aprender/<br>Enseñar a<br>hacer    | El saber hacer consiste en saber actuar con respecto a la realización de una actividad o la resolución de un problema, comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación. Significa adquirir una calificación profesional y una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo. / Permitir a las personas adultas adquirir competencias personales como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias y usar de su creatividad. |
| Aprender/<br>Enseñar a<br>convivir | Desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. / Permitir desarrollar empatía, y con la que también sepamos discrepar, a ser críticos, a construir mundos en los que quepan ciudadanos con otras opiniones y de todas las culturas.   |
| Aprender/<br>Enseñar a ser         | Consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en el desempeño competencial y se caracteriza por la construcción de la identidad personal y la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad. Implica descubrir la propia personalidad y se esté en condiciones de actuar con capacidad autónoma, con juicio y responsabilidad personal. Valorar las posibilidades de cada individuo. / Dar lugar a un proyecto personal y autónomo imbuido en una ciudadanía con la que convivir.  |

---

**Nota:** Esta tabla contiene información extraída del informe de Delors (1996) y de Tobón (2005).

Tobón (2005) explica que en el desempeño humano puede observarse cómo intervienen diferentes procesos ante un problema y una actividad. Estos incluyen la sensibilización, la personalización de la información y la cooperación, los cuales se relacionan con el campo afectivo-motivacional. Tales procesos son esenciales para que una persona sea idónea en una determinada ocupación, ya que se relacionan con la apertura mental, la disposición, el interés, el querer y el sentido de reto. El proceso de desempeño idóneo requiere de la integración del saber ser con el saber conocer y el saber hacer, lo cual constituye una actividad fundamental dentro del proceso de diseño del currículo. Cada uno de los tres saberes (ser, conocer y hacer) integran y articulan tres componentes: procesos cognoscitivos, instrumentos y estrategias.

En el informe Delors (1996) declara que “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo

que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (p.12). Se debe ordenar, unir y preparar las transiciones en las distintas etapas de la educación.

La enseñanza secundaria debe diversificar la oferta de trayectorias y valorar talentos de todo tipo para evitar la sensación de exclusión y falta de futuro de los adolescentes.

### **3.1.6. Más conceptos para definir: capacidad y competencia**

La enseñanza por competencia integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedural-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser).

Según la RAE, capacidad significa “cualidad de capaz”. Capaz, tiene ocho acepciones como adjetivo. La primera es “que tiene ámbito o espacio suficiente para recibir o contener en sí otra cosa”. La segunda, “grande o espaciosa”. La tercera, “apto, con talento o cualidades para algo”. La cuarta, “que puede realizar la acción que se expresa”. La quinta, “dicho de una persona: que se atreve a algo”. En derecho, la sexta, “apto para ejercer personalmente un derecho y el cumplimiento de una obligación”. Y las dos últimas tienen una explicación de su uso de manera coloquial “ posible o probable” y “quizá o tal vez”. La capacidad puede entenderse como la potencialidad para realizar algo e implica el poder realizarlo; se trata de un concepto estático.

La palabra “competencia”, en la RAE, tiene dos acepciones, una que proviene de “competir” y la otra de “competente”. Aquí tomaré la segunda, en concordancia con lo asumido por el CONFEDI, y de allí las dos primeras que serán utilizadas en esta tesis: “incumbencia” y “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.” La competencia sería, a diferencia de la capacidad, la plasmación de una potencialidad en un acto, la capacidad llevada a contextos determinados, concretos, ligados a la acción. Se trata por lo tanto de un concepto dinámico.

De esta manera se puede decir que ambos conceptos están unidos ya que se necesita ser *capaz* para ser *competente*, y la *capacidad* se demuestra siendo *competente*. De esta manera se entienden en el ámbito curricular.

Tobon (2005) define a las competencias:

como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual

integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específico del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (Tobon, 2005, p.69)

En el proyecto Tuning América Latina, González, J.; Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004) definen a la competencia como la combinación de “conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje”. Las competencias describen los resultados del aprendizaje de un proceso educativo. Para Rey (1999) la competencia es definida como la “capacidad de cumplir una tarea determinada” y como un “sistema de conocimientos conceptuales y procedurales organizados como esquemas operacionales que permiten, frente a una familia de situaciones, la identificación de un problema y su resolución mediante una acción eficaz”. La competencia es, por tanto, la capacidad para generar soluciones a situaciones concretas.

Barnett (2001) indica a través de dos dimensiones esta idea, por un lado, en una coordenada las competencias se moverían del entorno académico al entorno laboral y, en la otra coordenada, la competencia se movería de lo más específico a lo más general. Para este autor existen cuatro tipos de habilidades: las habilidades específicas para una disciplina, que sería lo enseñado a través de asignaturas en las universidades; las habilidades interdisciplinarias serían el resultado de la enseñanza por parte de los equipos interdisciplinares que comienzan a trabajar en algunas universidades; las habilidades específicas de una profesión, que serían las que habilitan los estudios para el desarrollo de una profesión y son controladas por colegios profesionales; y las personales transferibles son las que pueden desarrollarse en diferentes profesiones y puestos de trabajo, y determinan el grado de adaptabilidad de un profesional.

Otras definiciones de competencias “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa y Poblete, 2007:23-24).

Las competencias pueden ser genéricas o transversales -son transferibles a una gran variedad de funciones y tareas. No van unidas a ninguna disciplina, sino que pueden aplicar a una variedad de áreas de materias y situaciones (comunicación, trabajo en equipo, motivación, capacidad de aprender, etc.)-, básicas -son las que capacitan y habilitan al estudiante para integrarse con éxito en la vida laboral y social (lectura, cálculo, idiomas, manejo de nuevas

tecnologías, etc.)-, o específicas -las propias de la titulación, especialización y perfil laboral para los que se prepara el estudiante-.

Este estudio se focaliza en las competencias básicas, específicamente en idiomas. Más específicamente en el área de la enseñanza de una lengua, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER), “las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (2002). Es el marco de referencia que se encontró en los análisis de los planes de estudio.

### **3.1.7. Las competencias del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

Entender el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es fundamental para el estudio que se llevó adelante y los resultados que se obtuvieron. Por este motivo, se detalla en profundidad lo que significa para que el lector pueda comprender el punto de vista en la discusión.

Como indica Kubessi (2015):

La Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2009, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, insta a los Estados miembros a «desarrollar la oferta de competencias clave». Se delimita la definición de competencia, entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». (p. 27)

Esto facilita la convalidación de programas de estudio y el reconocimiento de títulos ya que los logros de resultados de aprendizaje son similares entre los estados miembros de la Comunidad Europea.

Algunas de las preguntas que plantea el MCERL son referidas al aprendizaje de una lengua, como, por ejemplo, ¿cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?, ¿qué hacemos cuando hablamos unos con otros?, ¿cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva? El Consejo de Europa tiene como meta mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales. Asegura que la mejora de la comunicación produce una mayor movilidad y un contacto más directo, lo que, a su vez, provoca una mayor comprensión y una fluida colaboración. El Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del

aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes.

El enfoque adoptado por el MCERL está basado en la acción, es decir, tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Aquí se mencionan dos tipos de competencias: las generales y las comunicativas lingüísticas. Se definen a las competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. A las competencias generales, como las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Y a las competencias comunicativas, como las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos (MCERL, p.9).

En el MCERL se considera que la competencia comunicativa comprende tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. A cada uno de estos se los describe como competencias; es así que se encuentra una descripción exhaustiva de la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Cada uno de estos comprende conocimientos, destrezas y habilidades. Así, la competencia lingüística incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. La competencia sociolingüística se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad). Y la competencia pragmática tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos, con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

En el MCERL se establece una serie ascendente de niveles comunes de referencia para describir el dominio que el alumno tiene de la lengua; en él se posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales y de competencias parciales, de categorías que facilitan la descripción de objetivos para fines concretos y así valorar si los estudiantes están trabajando en un nivel apropiado de distintas áreas; evaluar si la actuación en esas áreas representa un modelo apropiado para la fase de aprendizaje, a la vez que sugerir metas para un futuro inmediato y a más largo plazo respecto a un dominio de la lengua y a un desarrollo personal eficaces.

El marco se propone ser integrador, transparente y coherente, abierto, dinámico y no dogmático. En la Tabla 2 se presenta la descripción de cada uno de los niveles comunes de referencia definidos por el MCER.

**Tabla 2**

Niveles comunes de referencia: escala global

**Usuario competente C2**

Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

**Expresión oral en general**

Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.

**Monólogo sostenido: descripción de experiencias**

Realiza descripciones claras, fluidas, elaboradas y a menudo destacables.

**Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate)**

No hay descriptor disponible.

**Declaraciones públicas**

No hay descriptor disponible.

**Hablar en público**

Presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles.

**Expresión escrita en general**

Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.

### **Escritura creativa**

Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido.

### **Informes y redacciones**

Escribe informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación.

Es capaz de dotar sus textos de una estructura apropiada y una lógica eficaz que ayuda al lector a encontrar ideas significativas.

### **Estrategias de expresión**

#### **Planificación**

Como B2

#### **Compensación**

Sustituye una palabra que no recuerda por un término equivalente de una forma tan sutil que apenas se nota.

#### **Control y corrección**

Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.

#### **Comprensión auditiva**

#### **En general**

No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.

#### **Comprender conversaciones entre hablantes nativos**

Como C1. Puede seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceras personas en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.

### **Escuchar conferencias y presentaciones**

Comprende conferencias y presentaciones especializadas, aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual.

### **Escuchar avisos e instrucciones**

Como C1. Puede extraer información específica de declaraciones públicas que tienen poca calidad y un sonido distorsionado; por ejemplo, en una estación, en un estadio, etc.

Comprende información técnica compleja, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.

### **Escuchar retransmisiones y material grabado**

Como C1. Comprende una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.

## **Comprensión de lectura**

### **En general**

Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos.

Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.

### **Ler correspondencia**

Como en C1. Comprende cualquier correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario.

### **Ler para orientarse**

Como B2. Busca con rapidez la información en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes.

Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.

### **Leer en busca de información y argumentos**

Como C1. Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.

### **Leer instrucciones**

Como C1. Comprende con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre máquinas o procedimientos nuevos, tanto si las instrucciones se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

### **Comprensión audiovisual: ver televisión y cine**

Como C1. Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.

### **Estrategias de comprensión**

### **Identificación de las claves e inferencia oral y escrita**

Como C1. Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.

### **Actividades y estrategias de interacción**

### **Interacción oral en general**

Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.

### **Comprender a un interlocutor nativo**

---

Comprende a cualquier interlocutor, aunque sea nativo, incluso tratándose de temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, siempre que tenga la posibilidad de hacerse con un acento que no sea el estándar.

---

### **Conversación**

---

Conversa cómoda y adecuadamente, sin ninguna limitación lingüística en todo tipo de situaciones de la vida social y personal.

---

### **Conversación informal**

---

Como C1. Comprende con facilidad las interacciones complejas que tratan temas abstractos, complejos y desconocidos y que tienen lugar entre terceras partes en grupos de discusión. Es perfectamente capaz de participar en ellas.

---

### **Conversación formal y reuniones de trabajo**

---

Se desenvuelve en discusiones formales de asuntos complejos, con argumentos bien organizados y persuasivos, sin desventaja alguna respecto a los hablantes nativos.

Colaborar para alcanzar un objetivo (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento).

Como B2. Comprende, con total certeza, instrucciones detalladas.

Contribuye al progreso del trabajo invitando a otros a participar, dice lo que piensa, etc. Esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y desventajas de diferentes enfoques.

---

### **Interactuar para obtener bienes y servicios**

---

Como B2. Tiene capacidad lingüística para negociar la solución de conflictos, como pueden ser reclamar una multa de tráfico injusta, pedir responsabilidad económica por daños causados en un piso o por culpabilidad en un accidente.

Puede desarrollar su argumentación en caso de daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para reclamar una indemnización, y establece con claridad los límites de cualquier concesión que esté dispuesto a realizar.

---

### **Intercambiar información**

Como B2. Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con su profesión.

### **Entrevistar y ser entrevistado**

Representa muy bien su parte del diálogo, estructurando lo que dice y desenvolviéndose con autoridad y con total fluidez como entrevistador o entrevistado, sin estar en desventaja respecto a un hablante nativo.

### **Interacción escrita en general**

Como C1. Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.

### **Escribir cartas**

Como C1. Se expresa con claridad y precisión en la correspondencia personal, y utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia; incluyendo usos de carácter emocional, alusivo y divertido.

### **Notas, mensajes y formularios**

Como B1. Anota mensajes en los que se requiere información y se explican problemas.

### **Estrategias de interacción**

#### **Tomar la palabra**

Como C1. Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.

#### **Cooperar**

Como C1. Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes.

#### **Pedir aclaraciones**

Como B2. Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.

#### **Usuario competente C1**

---

Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

---

### **Expresión oral en general**

Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.

---

### **Monólogo sostenido: descripción de experiencias**

Realiza descripciones claras y detalladas de temas complejos.

Realiza descripciones y narraciones complejas integrando otros temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión adecuada.

---

### **Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate)**

No hay descriptor disponible.

---

### **Declaraciones públicas**

Puede hacer declaraciones con fluidez, casi sin esfuerzo, usando cierta entonación para transmitir matices sutiles de significado con precisión.

---

### **Hablar en público**

Realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados.

Hace un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo.

---

### **Expresión escrita en general**

Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas

---

complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.

### **Escritura creativa**

Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.

### **Informes y redacciones**

Escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos resaltando las ideas principales.

Amplía con cierta extensión y defiende puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados.

### **Planificación**

Como B2

### **Control y corrección**

Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso.

## **COMPRENSIÓN AUDITIVA**

### **En general**

Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento.

Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro.

Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.

### **Comprender conversaciones entre hablantes nativos**

Puede seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceras personas en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.

---

### **Escuchar conferencias y presentaciones**

---

Comprende con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, discusiones y debates.

---

### **Escuchar avisos e instrucciones**

---

Puede extraer información específica de declaraciones públicas que tienen poca calidad y un sonido distorsionado; por ejemplo, en una estación, en un estadio, etc.

Comprende información técnica compleja, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.

---

### **Escuchar retransmisiones y material grabado**

---

Comprende una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.

---

### **Comprensión de lectura**

---

#### **En general**

---

Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

---

#### **Ler correspondencia**

---

Comprende cualquier correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario.

---

#### **Ler para orientarse**

---

Como B2. Busca con rapidez la información en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes.

Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.

---

#### **Ler en busca de información y argumentos**

---

Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, y puede identificar detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.

---

---

### **Leer instrucciones**

---

Comprende con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre máquinas o procedimientos nuevos, tanto si las instrucciones se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

---

### **Comprensión audiovisual: ver televisión y cine**

---

Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.

---

### **Estrategias de comprensión**

---

### **Identificación de las claves e inferencia oral y escrita**

---

Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.

---

### **Actividades y estrategias de interacción**

---

### **Interacción oral en general**

---

Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.

---

### **Comprender a un interlocutor nativo**

---

Comprende con detalle los discursos sobre temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, aunque puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento no es el estándar.

---

### **Conversación**

---

Utiliza el idioma con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo el uso emocional, alusivo y divertido.

---

### **Conversación informal**

---

---

Comprende con facilidad las interacciones complejas que tratan temas abstractos, complejos y desconocidos y que tienen lugar entre terceras partes en grupos de discusión. Es perfectamente capaz de participar en ellas.

---

### **Conversación informal y reuniones de trabajo**

Sigue el ritmo de un debate con facilidad, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.

Argumenta su postura formalmente y con convicción, respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada a argumentaciones complejas contrarias.

---

### **Colaborar para alcanzar un objetivo (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)**

Como B2. Comprende, con total certeza, instrucciones detalladas.

Contribuye al progreso del trabajo invitando a otros a participar, dice lo que piensa, etc.

Esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y desventajas de diferentes enfoques.

---

### **Interactuar para obtener bienes y servicios**

Como B2. Tiene capacidad lingüística para negociar la solución de conflictos, como pueden ser reclamar una multa de tráfico injusta, pedir responsabilidad económica por daños causados en un piso o por culpa en un accidente.

Puede desarrollar su argumentación en caso de daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para reclamar una indemnización, y establece con claridad los límites de cualquier concesión que esté dispuesto a realizar.

---

### **Intercambiar información**

Como B2. Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con su profesión. Comunica con total certeza información detallada.

Realiza descripciones claras y detalladas acerca de la forma de llevar a cabo un procedimiento.

Sintetiza y comunica información y argumentos procedentes de varias fuentes.

---

---

### **Entrevistar y ser entrevistado**

---

Participa totalmente en una entrevista como entrevistador o como entrevistado, ampliando y desarrollando las ideas discutidas con fluidez y sin apoyo y haciendo un buen uso de las interjecciones.

---

### **Interacción escrita en general**

---

Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.

---

### **Escribir cartas**

---

Se expresa con claridad y precisión en la correspondencia personal, y utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia; incluyendo usos de carácter emocional, alusivo y divertido.

---

### **Notas, mensajes y formularios**

---

Como B1. Anota mensajes en los que se requiere información y se explican problemas.

---

### **Estrategias de interacción**

---

#### **Tomar la palabra**

---

Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.

---

#### **Cooperar**

---

Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes.

---

#### **Pedir aclaraciones**

---

Como B2. Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.

---

#### **Usuario independiente B2**

---

Es capaz de tener las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de

---

especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

### **Expresión oral en general**

Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.

Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.

### **Monólogo sostenido: descripción de experiencias**

Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad.

### **Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate)**

Desarrolla argumentos sistemáticamente, dando un énfasis apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados.

Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados.

Construye cadenas argumentales razonadas.

Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.

### **Declaraciones públicas**

Puede hacer declaraciones sobre la mayoría de los temas generales con un grado de claridad, fluidez y espontaneidad que no provoca tensión o molestias al oyente.

### **Hablar en público**

Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo.

---

Es capaz de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión.

Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones.

Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.

---

### **Expresión escrita en general**

Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

---

### **Escritura creativa**

Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.

Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad.

Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.

---

### **Informes y redacciones**

Escribe redacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo.

Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema.

Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones.

Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.

---

### **Planificación**

Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.

---

### **Control y corrección**

---

Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.

---

### **Comprensión auditiva**

---

#### **En general**

---

Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.

Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad.

Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.

---

#### **Comprender conversaciones entre hablantes nativos**

---

Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos.

Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultar difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.

---

#### **Escuchar conferencias y presentaciones**

---

Comprende las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas.

---

#### **Escucha de avisos e instrucciones**

---

Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.

---

#### **Escuchar retransmisiones y material grabado**

---

---

Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica, e identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante, así como el contenido de la información.

Comprende la mayoría de los documentales radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante.

---

### **Comprensión de lectura**

---

#### **En general**

---

Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

---

#### **Leer correspondencia**

---

Lee correspondencia relativa a su especialidad y capta fácilmente el significado esencial.

---

#### **Leer para orientarse**

---

Busca con rapidez la información en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes.

Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.

---

#### **Leer en busca de información y argumentos**

---

Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés.

Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología.

Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.

---

#### **Leer instrucciones**

---

Comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

### **Comprensión audiovisual: ver televisión y cine**

Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales.

Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.

### **Estrategias de comprensión**

Identificación de las claves e inferencia oral y escrita.

Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.

### **Actividades y estrategias de interacción**

#### **Interacción oral en general**

Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.

Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes.

Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.

#### **Comprender a un interlocutor nativo**

Comprende con todo detalle lo que se le dice en lengua estándar, incluso en un ambiente con ruido de fondo.

#### **Conversación**

Aborda de una forma claramente participativa conversaciones extensas sobre la mayoría de los temas generales, incluso, en un ambiente con ruidos.

Mantiene charlas con hablantes nativos, sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.

Transmite cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias.

### **Conversación informal**

Puede seguir el ritmo de discusiones animadas que se dan entre hablantes nativos.

Expresa sus ideas y opiniones con precisión, presenta líneas argumentales complejas convincentemente y responde a ellas.

Toma parte activa en discusiones informales que se dan en situaciones cotidianas haciendo comentarios, expresando con claridad sus puntos de vista, evaluando propuestas alternativas, realizando hipótesis y respondiendo a éstas.

Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice en discusiones que se dan a su alrededor, pero le puede resultar difícil participar con eficacia en discusiones con varios hablantes nativos si éstos no modifican su discurso de alguna manera.

Expresa y sostiene sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados.

### **Conversación formal y reuniones de trabajo**

Sigue el ritmo de discusiones animadas e identifica con precisión los argumentos de los diferentes puntos de vista.

Expresa sus ideas y opiniones con precisión, presenta líneas argumentales complejas y responde a ellas con convicción.

Participa activamente en discusiones formales, sean habituales o no lo sean.

Comprende las discusiones sobre asuntos relacionados con su especialidad y entiende con todo detalle las ideas que destaca el interlocutor.

Ofrece, explica y defiende sus opiniones, evalúa las propuestas alternativas, formula hipótesis y responde a éstas.

### **Colaborar para alcanzar un objetivo (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)**

Comprende, con total certeza, instrucciones detalladas.

Contribuye al progreso del trabajo invitando a otros a participar, dice lo que piensa, etc.

Esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y desventajas de diferentes enfoques.

### **Interactuar para obtener bienes y servicios**

Tiene capacidad lingüística para negociar la solución de conflictos, como pueden ser reclamar una multa de tráfico injusta, pedir responsabilidad económica por daños causados en un piso o por culpa en un accidente.

Puede desarrollar su argumentación en caso de daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para reclamar una indemnización, y establece con claridad los límites de cualquier concesión que esté dispuesto a realizar.

Explica un problema que ha surgido y deja claro que el proveedor del servicio o el cliente debe hacer concesiones.

### **Intercambiar información**

Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con su profesión.

Comunica con total certeza información detallada.

Realiza descripciones claras y detalladas acerca de la forma de llevar a cabo un procedimiento.

Sintetiza y comunica información y argumentos procedentes de varias fuentes.

### **Entrevistar y ser entrevistado**

Realiza entrevistas eficaces y fluidas, incluso alejándose espontáneamente de las preguntas preparadas, siguiendo el hilo y dando respuestas interesantes.

Puede tomar la iniciativa en una entrevista, y amplía y desarrolla sus ideas, bien con poca ayuda, bien obteniéndola si la necesita del entrevistador.

### **Interacción escrita en general**

Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.

### **Escribir cartas**

---

Escribe cartas que transmiten cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias; comenta las noticias y los puntos de vista de la persona con la que se escribe.

---

### **Notas, mensajes y formularios**

---

Como B1. Anota mensajes en los que se requiere información y se explican problemas.

---

### **Estrategias de interacción**

#### **Tomar la palabra**

---

Interviene adecuadamente en la discusión, utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo.

Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra.

Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente, y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia.

Utiliza frases típicas (por ejemplo, «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir.

---

#### **Cooperar**

Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión.

Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc.

---

#### **Pedir aclaraciones**

Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.

---

### **Usuario Independiente B1**

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. |Puede describir

experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

### **Expresión oral en general**

Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.

### **Monólogo sostenido: descripción de experiencias**

Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad.

Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos.

Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones.

Relata los detalles de acontecimientos impredecibles, como, por ejemplo, un accidente.

Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones.

Describe sueños, esperanzas y ambiciones.

Describe hechos reales o imaginados.

Narra historias.

### **Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate)**

Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo.

Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.

### **Declaraciones públicas**

Es capaz de hacer breves declaraciones ensayadas sobre un tema pertinente dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros.

### **Hablar en público**

Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión.

Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez.

### **Expresión escrita en general**

Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

### **Escritura creativa**

Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad.

Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados.

Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado.

Puede narrar una historia.

### **Informes y redacciones**

Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés.

Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.

Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.

### **Planificación**

Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación.

Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.

### **Control y corrección**

Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.

Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta.

Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.

### **Comprensión auditiva**

#### **En general**

Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.

Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.

#### **Comprender conversaciones entre hablantes nativos**

Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.

#### **Escuchar conferencias y presentaciones**

Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad.

Comprende, en líneas generales, discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara.

#### **Escuchar avisos e instrucciones**

Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente.

Es capaz de seguir indicaciones detalladas.

#### **Escuchar retransmisiones y material grabado**

Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar.

Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.

#### **Comprensión de lectura**

---

### **En general**

---

Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.

---

### **Leer correspondencia**

---

Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero.

---

### **Leer para orientarse**

---

Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.

Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves.

---

### **Leer en busca de información y argumentos**

---

Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo.

Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.

Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.

---

### **Leer instrucciones**

---

Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato.

---

### **Comprensión audiovisual: ver televisión y cine**

---

Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.

Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo.

Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.

---

---

## **Estrategias de comprensión**

---

### **Identificación de las claves e inferencia oral y escrita**

Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad.

Extrapolá del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.

---

### **Actividades y estrategias de interacción**

---

#### **Interacción oral en general**

Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.

Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).

---

### **Comprender a un interlocutor nativo**

---

Comprende el discurso articulado con claridad y dirigido a él en conversaciones corrientes, aunque a veces tendrá que pedir que le repitan palabras o frases concretas.

---

### **Conversación**

---

Aborda de forma improvisada conversaciones que tratan asuntos cotidianos.

Comprende lo que le dicen en conversaciones de la vida diaria si se articulan con claridad, aunque a veces tenga que pedir que le repitan palabras y frases.

Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderle cuando intenta expresar lo que quiere decir.

---

Sabe expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.

---

### **Conversación informal**

Comprende gran parte de lo que se dice a su alrededor sobre temas generales, siempre que los interlocutores pronuncien con claridad y eviten un uso muy idiomático.

Expresa sus ideas sobre temas abstractos o culturales, como la música y el cine. Explica el motivo de un problema.

Realiza comentarios breves sobre los puntos de vista de otras personas.

Compara y contrasta alternativas, discutiendo qué hacer, adónde ir, qué o a quién elegir, etc.

Comprende generalmente las ideas principales de una discusión informal con amigos siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar.

Ofrece o busca puntos de vista y opiniones personales al discutir sobre temas de interés.

Hace que se comprendan sus opiniones o reacciones respecto a las soluciones de problemas o cuestiones prácticas sobre adónde ir, qué hacer, cómo organizar un acontecimiento (por ejemplo, una excursión).

Expresa con amabilidad creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos.

---

### **Conversación formal y reuniones de trabajo**

Comprende gran parte de lo que se dice si está relacionado con su especialidad siempre que los interlocutores eviten un uso muy idiomático y pronuncien con claridad.

Puede plantear un punto de vista con claridad, pero le resulta difícil participar en el debate.

Es capaz de tomar parte en discusiones formales habituales sobre temas cotidianos cuando la lengua está articulada con claridad en nivel estándar, también puede tomar parte en discusiones que suponen un intercambio de información sobre hechos concretos o en las que se dan instrucciones o soluciones a problemas prácticos.

---

### **Colaborar para alcanzar un objetivo (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)**

Comprende lo que se dice, aunque esporádicamente tiene que pedir que le repitan o le aclaren lo dicho si el discurso de las demás personas es rápido o extenso.

Explica los motivos de un problema, discute sobre los pasos que se deben seguir, compara y contrasta alternativas.

Realiza breves comentarios sobre los puntos de vista de otras personas.

Suele comprender lo que se dice y, cuando es necesario, repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.

Hace comprensibles sus opiniones y reacciones respecto a soluciones posibles o a los pasos que se han de seguir, y ofrece razonamientos y explicaciones breves.

Invita a otros a expresar sus puntos de vista sobre la forma de proceder.

### **Interactuar para obtener bienes y servicios**

Se desenvuelve bien en la mayoría de las transacciones que pueden surgir mientras viaja, organiza el viaje o el alojamiento, o trata con las autoridades competentes durante un viaje al extranjero.

Se desenvuelve en situaciones menos habituales en tiendas, oficinas de correo, bancos; por ejemplo, devuelve una compra con la que no queda satisfecho. Sabe plantear una queja o hacer una reclamación.

Se desenvuelve en la mayoría de las situaciones que suelen surgir cuando se organiza un viaje a través de una agencia, o cuando se está viajando; por ejemplo: preguntarle a un pasajero dónde debe bajarse cuando el destino es desconocido.

Se desenvuelve en aspectos comunes de la vida cotidiana, como son los viajes, el alojamiento, las comidas y las compras.

Consigue toda la información que necesita de una oficina de Turismo siempre que esa información sea sencilla y no especializada.

### **Intercambiar información**

Intercambia, comprueba y confirma con cierta confianza información concreta sobre asuntos, cotidianos o no, dentro de su especialidad.

Describe la forma de realizar algo dando instrucciones detalladas.

Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves, y responde a preguntas complementarias que requieren detalles.

Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla.

Pide y comprende indicaciones detalladas para ir a un lugar.

Obtiene información más detallada.

### **Entrevistar y ser entrevistado**

Proporciona la información concreta que se requiere en una entrevista o en una consulta (por ejemplo, describe síntomas a un médico), pero lo hace con una precisión limitada.

Realiza entrevistas preparadas, comprobando y confirmado la información, aunque puede que esporádicamente tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa.

Puede tomar la iniciativa en entrevistas o consultas (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), pero depende mucho del entrevistador durante la interacción.

Utiliza un cuestionario preparado para realizar una entrevista estructurada, con algunas preguntas complementarias.

### **Interacción escrita en general**

Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión.

Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.

### **Escribir cartas**

Escribe cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales, como, por ejemplo, la música y las películas.

Escribe cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.

### **Notas, mensajes y formularios**

Anota mensajes en los que se requiere información y se explican problemas.

Escribe notas que transmiten información sencilla de carácter inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana, en las que resalta los aspectos que le resultan importantes.

### **Estrategias de interacción**

#### **Tomar la palabra**

Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.

---

## **Cooperar**

---

Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión.

Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión.

Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión.

---

## **Pedir aclaraciones**

---

Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.

---

## **Usuario básico A2**

---

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

---

## **Expresión oral en general**

---

Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.

---

## **Monólogo sostenido: descripción de experiencias**

---

Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos.

Describe aspectos cotidianos de su entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio.

Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades.

Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales.

Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones.

---

Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo.

Describe a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual, o el último que tuvo.

Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos.

---

### **Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate)**

---

No hay descriptor disponible.

---

### **Declaraciones públicas**

---

Es capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse.

---

### **Hablar en público**

---

Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones.

Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas.

Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos.

Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta.

---

### **Expresión escrita en general**

---

Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

---

### **Escritura creativa**

---

Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo.

Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.

Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo.

---

Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.

### **Informes y redacciones**

No hay descriptor disponible.

### **Planificación**

Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.

### **Control y corrección**

No hay descriptor disponible.

### **Comprensión auditiva**

#### **En general**

Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.

Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.

#### **Comprender conversaciones entre hablantes nativos**

Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.

#### **Escuchar conferencias y presentaciones**

No hay descriptor disponible.

#### **Escuchar avisos e instrucciones**

Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas.

Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.

#### **Escuchar retransmisiones y material grabado**

Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.

### **Comprensión de lectura**

#### **En general**

Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.

Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

#### **Ler correspondencia**

Comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos.

Comprende cartas personales breves y sencillas.

#### **Ler para orientarse**

Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios.

Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las «Páginas amarillas» para buscar un servicio o un comercio).

Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.

#### **Ler en busca de información y argumentos**

Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.

#### **Ler instrucciones**

Comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público.

---

### **Comprensión audiovisual: ver televisión y cine**

---

Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso.

Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.

---

### **Estrategias de comprensión**

---

#### **Identificación de las claves e inferencia oral y escrita**

---

Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.

---

### **Actividades y estrategias de interacción**

---

#### **Interacción en general**

---

Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.

Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre.

Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.

---

### **Comprender a un interlocutor nativo**

---

Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo.

Comprende generalmente el discurso que se le dirige con claridad sobre asuntos cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen.

---

---

Comprende lo que se le dice con claridad y lentitud en conversaciones sencillas y comunes; si el interlocutor tiene paciencia, es capaz de hacerle entender.

---

### **Conversación**

Establece contacto social: saludos y despedidas; presentaciones; agradecimientos.

Comprende generalmente cuando le hablan en un nivel de lengua estándar sobre asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando le repitan o le vuelva a formular lo que le dicen.

Participa en conversaciones breves dentro de contextos habituales sobre temas de interés.

Expresa cómo se siente en términos sencillos y sabe cómo dar las gracias.

Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo, aunque puede llegar a entender si el interlocutor se toma la molestia de expresarse claramente.

Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a las personas.

Realiza invitaciones y sugerencias, y responde a las que le hacen; se disculpa y responde a las disculpas que le presentan.

Sabe expresar lo que le gusta y lo que no le gusta.

---

### **Conversación informal**

Identifica el tema de una discusión que ocurra a su alrededor si se habla despacio y con claridad.

Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer por la tarde, el fin de semana, etc.

Aporta sugerencias y responde a ellas.

Coincide o discrepa con otras personas.

Intercambia puntos de vista sobre asuntos prácticos de la vida diaria de forma sencilla cuando se le habla con claridad, despacio y directamente.

Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer, adónde ir, y sabe cómo ponerse de acuerdo con alguien para encontrarse.

---

### **Conversación formal y reuniones de trabajo**

Es capaz de distinguir un cambio de tema en discusiones formales relacionadas con su especialidad si se articulan con lentitud y claridad.

---

Intercambia información pertinente y da su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pregunta directamente, siempre que se le vuelva a formular lo que se le dice y pueda pedir que le repitan los puntos clave si es necesario.

Dice lo que piensa de las cosas cuando se le pregunta directamente en una reunión formal, siempre que pueda pedir que le repitan los puntos clave si es necesario.

### **Colaborar para alcanzar un objetivo (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)**

Comprende lo suficiente como para desenvolverse en tareas sencillas y habituales sin mucho esfuerzo, y pide que le repitan lo dicho cuando no lo comprende.

Discute los pasos que hay que seguir, planteando sugerencias y respondiendo a las sugerencias de los demás, pidiendo y dando indicaciones.

Sabe indicar que sigue el hilo de la conversación, y es capaz de hacerse entender si el interlocutor tiene paciencia.

Es capaz de comunicarse en tareas cotidianas utilizando frases sencillas para pedir y ofrecer cosas, para conseguir información sencilla y para discutir los pasos que hay que seguir.

### **Interactuar para obtener bienes y servicios**

Pide y ofrece bienes y servicios cotidianos.

Consigue información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público: autobuses, trenes y taxis; pide y da indicaciones para ir a un lugar y compra billetes.

Pregunta sobre cosas y realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos.

Ofrece y recibe información relativa a cantidades, números, precios, etc.

Realiza compras sencillas diciendo lo que quiere y preguntando el precio.

Sabe cómo pedir comida en un restaurante.

### **Intercambiar información**

Comprende lo suficiente como para desenvolverse sin esfuerzo en intercambios sencillos y habituales.

Se desenvuelve en situaciones prácticas de la vida diaria: encuentra y comunica información concreta y sencilla.

Plantea y contesta preguntas sobre costumbres y acciones de la vida cotidiana

Plantea y contesta preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas.

Da y comprende indicaciones e instrucciones sencillas; por ejemplo, explica cómo ir a un lugar.

Se comunica en charlas sencillas y cotidianas que requieren un intercambio de información sencillo y directo.

Intercambia información limitada sobre gestiones cotidianas y habituales.

Plantea y sabe cómo responder a preguntas relativas a lo que se hace en el trabajo y en el tiempo libre.

Pide y da indicaciones que se refieren a un mapa o un plano.

Pide y ofrece información personal.

## **ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO**

Se hace comprender en una entrevista y cuando comunica ideas e información sobre temas cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le aclaren lo dicho y que le ayuden a expresar lo que quiere decir.

Responde a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista.

### **Interacción escrita en general**

Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.

### **Escribir cartas**

Escribe cartas personales muy sencillas en las que da las gracias o se disculpa.

### **Notas, mensajes y formularios**

Toma mensajes breves y sencillos siempre que pueda pedir que le repitan y le vuelvan a formular lo dicho. Escribe notas y mensajes breves y sencillos sobre asuntos relativos a áreas de necesidad inmediata.

### **Estrategias de interacción**

#### **Tomar la palabra**

Utiliza técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve.

Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.

Sabe cómo pedir que le presten atención.

## **Cooperar**

Sabe indicar que comprende lo que se dice.

## **Pedir aclaraciones**

Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo.

Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas.

Sabe cómo expresar que no comprende algo.

## **Usuario básico A1**

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

## **Expresión oral en general**

Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

### **Monólogo sostenido: descripción de experiencias**

Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia.

### **Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate)**

No hay descriptor disponible.

## **Declaraciones públicas**

No hay descriptor disponible.

## **Hablar en público**

Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.

## **Expresión escrita en general**

---

Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

---

### **Escritura creativa**

Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

---

### **Informes y redacciones**

No hay descriptor disponible.

---

### **Planificación**

No hay descriptor disponible.

---

### **Control y corrección**

No hay descriptor disponible.

---

### **Comprensión auditiva**

#### **En general**

Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

---

#### **Comprender conversaciones entre hablantes nativos**

No hay descriptor disponible.

---

#### **Escuchar conferencias y presentaciones**

No hay descriptor disponible.

---

#### **Escuchar avisos e instrucciones**

Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.

---

#### **Escuchar retransmisiones y material grabado**

No hay descriptor disponible.

---

#### **Comprensión de lectura**

---

### **En general**

---

Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

---

### **Leer correspondencia**

---

Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.

---

### **Leer para orientarse**

---

Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.

---

### **Leer en busca de información y argumentos**

---

Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.

---

### **Leer instrucciones**

---

Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).

---

### **Comprensión audiovisual: ver televisión y cine**

---

No hay descriptor disponible.

---

### **Estrategias de comprensión**

---

### **Identificación de las claves e inferencia oral y escrita**

---

No hay descriptor disponible.

---

### **Actividades y estrategias de interacción**

---

### **Interacción oral en general**

---

Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.

---

## **Comprender a un interlocutor nativo**

Comprende expresiones corrientes dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas siempre que el interlocutor colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.

Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él clara y lentamente comprende indicaciones sencillas y breves.

## **Conversación**

Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos.

Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias.

Comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.

## **Conversación informal**

No hay descriptor disponible.

## **Conversación formal y reuniones de trabajo**

No hay descriptor disponible.

## **Colaborar para alcanzar un objetivo (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)**

Comprende preguntas e instrucciones si se le habla pronunciando lenta y cuidadosamente, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar.

Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa.

## **Interactuar para obtener bienes y servicios**

Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa.

Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios.

## **Intercambiar información**

Comprende preguntas e instrucciones que se le formulan despacio y con cuidado, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar.

Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy cotidianos y responde a ese tipo de afirmaciones.

Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo y sobre otras personas: dónde vive, personas a las que conoce, cosas que tiene.

Es capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases como, por ejemplo, «la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres».

### **Entrevistar y ser entrevistado**

Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas.

### **Interacción escrita en general**

Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

#### **Escribir cartas**

Escribe postales breves y sencillas.

#### **Notas, mensajes y formularios**

Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país, tal como se hace, por ejemplo, en el libro de registro de un hotel.

#### **Estrategias de interacción**

##### **Tomar la palabra**

No hay descriptor disponible.

##### **Cooperar**

No hay descriptor disponible.

##### **Pedir aclaraciones**

No hay descriptor disponible.

*Fuente. En base a la información extraída del MCER (2002) “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación” se ha desarrollado la tabla 2.*

### **3.1.8. Las competencias en las carreras de ingeniería**

Las competencias en el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) se definen a través de un proceso colaborativo y riguroso. Se consideran varias pautas, como la tendencia internacional, la mejora en la selección de contenidos y la necesidad de que cada persona que obtenga su título sepa y sepa qué hacer. El CONFEDI trabaja en la integración de competencias tecnológicas, políticas, sociales y actitudinales para preparar a cada estudiante para responder a las demandas de la sociedad. Se busca que las competencias sean claras, precisas, concisas y coherentes; que reflejen la complejidad de la problemática tratada.

En el Libro Rojo del CONFEDI se definen las competencias y capacidades de las personas que estudian ingeniería. La competencia comunicativa les permite expresar ideas de manera clara y efectiva, tanto de forma oral como escrita. Estas competencias son esenciales para el trabajo en equipo, la presentación de proyectos y la interacción con diferentes audiencias: colegas, clientes y la comunidad en general. En el mismo documento se establecen condiciones comunes a todas las ingenierías curriculares, para la actividad docente, para la actividad estudiantil, de evaluación y organizacionales. En las condiciones curriculares comunes se detallan las competencias genéricas y específicas. Las primeras abarcan cinco (5) competencias tecnológicas y cinco (5) sociales, políticas y actitudinales:

- Competencias tecnológicas
  1. Identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.
  2. Concebir, diseñar y desarrollar proyectos de ingeniería.
  3. Gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos de ingeniería.
  4. Utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la ingeniería.
  5. Contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas.
- Competencias sociales, políticas y actitudinales
  1. Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo.
  2. Comunicarse con efectividad.
  3. Actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico,

social y ambiental de su actividad en el contexto local y global.

4. Aprender en forma continua y autónoma.
5. Actuar con espíritu emprendedor. (p. 21)

Con respecto a la estructura curricular se organiza en cuatro (4) partes: ciencias básicas de la ingeniería, tecnologías básicas, tecnologías aplicadas y ciencias y tecnologías complementarias. En éstas últimas se incluyen las competencias de comprensión de una lengua extranjera (preferentemente inglés).

En este mismo documento se estipula una duración mínima de la carrera de 3600 horas en cinco (5) años con una asignación de un mínimo de trescientas sesenta y cinco (365) horas para las ciencias y tecnologías complementarias.

### **3.1.9. Aprendizaje o adquisición de una lengua**

El aprendizaje de la lengua consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y se asocia con el lenguaje formal. Requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla. En el proceso hay una búsqueda expresa de las formas lingüísticas que se van a emplear y, cuando se han adquirido esas formas, la “búsqueda” permite acceder a los recursos de la comunicación.

La adquisición, en cambio, ocurre en forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua, en un contexto natural (Krashen 1982). Se enfoca sobre el significado y la forma se adquiere incidentalmente. La adquisición produce un habla fluida y consiste en la internalización de un conjunto de reglas. Según indican López, et al. 2013 (p. 246), el aprendizaje es el desarrollo de una capacidad y el resultado de un proceso consciente que exige instrucción y la adquisición es un proceso automático e inconsciente en el que se desarrolla una capacidad, pero sin instrucción específica. Otros autores, sin embargo, subrayan además el contexto de aprendizaje en sí como el elemento determinante de una u otra modalidad. Para Elbes (1998), la adquisición se realiza durante auténticas comunicaciones en situaciones informales; mientras que el aprendizaje formal está sujeto a la auto-vigilancia o auto-corrección cuando el hablante reflexiona y observa sus producciones lingüísticas. Otros sostienen que ambos son procesos de aprendizaje, pero que uno es dirigido y otro espontáneo, como Klein (1986, p. 29) mientras que hay autores que consideran que la adquisición queda relegada

únicamente a la lengua materna y el aprendizaje es para segundas lenguas, como Celaya Villanueva (1992, p. 10). Y por último, existen autores como Brooks que establecen dos tipos de aprendizaje que pueden ocurrir al mismo tiempo y que se refuerzan mutuamente dependiendo estrictamente de las condiciones en las que se desarrolla la internalización de la L2:

Learning may be defined as a change in performance that occurs under the conditions of practice. Two types of learning stand out as essentially in contrast, at least in their apparent structure, though they may occur simultaneously and proceed with reciprocal effect. The first of these goes by the name of classical conditioning (...). The other is often termed trial-and-error or, perhaps better, instrumental learning. (López, et al. 2013, p. 247)

En este estudio se entiende el aprendizaje y la adquisición de la lengua como la capacidad para comprenderla y hablarla; no contempla la lectoescritura. Muchos expertos sugieren que ambos, la adquisición y el aprendizaje, son necesarios para una competencia comunicativa (Oxford 1990, p. 4).

El aprendizaje de una lengua consiste en el conocimiento sistemático de sus reglas, formas y cultura. Se adquiere una lengua de manera automática y natural en el contexto inmediato. Aprenderla tiene otras implicancias e influencias de ciertos factores, como es la edad. En personas adultas, los supuestos andragógicos que Knowles (1975, 1978, 1980, 1984, 1989, 1990) plantea como la necesidad de saber, el autoconcepto del alumno, el papel de la experiencia, la disposición para aprender, la orientación del aprendizaje y la motivación, se articulan en torno a las características que diferencia al estudiantado adulto de las infancias. En el modelo andragógico se asume que el adulto tiene el autoconcepto de ser responsable de sus propias decisiones, de su propia vida. La andragogía asume como supuesto que los adultos llegan a la actividad educativa con gran volumen y diferente calidad de experiencia que los jóvenes.

Estos conceptos se verán reflejados en la discusión donde se puede visibilizar los modos de alfabetización a partir del contexto estudiantil y el análisis de los programas de las asignaturas y entrevistas.

### **3.1.10. Inglés como Lengua Franca**

En el mundo actual la internet ha trascendido fronteras. Los variados grupos de prácticas sociales necesitan estar interconectadas y tener una voz común para superar las barreras lingüísticas y así comunicarse y crear conocimiento. El inglés ya no es específico de

los países de habla inglesa, ya que se utiliza en todo el mundo como lengua franca. Inglés como Lengua Franca (ELF) “no es el inglés como propiedad de sus hablantes nativos, sino que está democratizado y universalizado en el proceso “exolingüístico” de apropiación para uso internacional (Hülmauer, et al., 2008, p. 27). En este estudio se toma el concepto de ILF ya que en Argentina la lengua de escolarización es el español y la lengua de transmisión de conocimientos en las diversas comunidades científicas es inglés.

ILF es esencialmente “una ‘lengua de contacto’ entre personas que no comparten ni una lengua nativa común ni una cultura (nacional) común, y para quienes el inglés es la lengua extranjera elegida para comunicarse.” (Firth, 1996, p. 240).

La difusión masiva de la enseñanza del inglés en los años posteriores a la guerra llevó a la posición que ahora es cierta: que el idioma inglés ya no pertenece numéricamente a los hablantes de inglés como lengua materna o primera lengua. La propiedad (con lo que me refiero al poder de adaptarse y cambiar) de cualquier lengua recae en efecto en las personas que la utilizan, sin importar cómo sean, por multilingües que sean, por monolingües que sean. Los principales avances en la investigación sociolingüística durante el último medio siglo indican claramente hasta qué punto las lenguas están determinadas por su uso. Y en el caso del inglés, los actuales usuarios competentes del inglés ascienden a setecientos millones, que viven en todos los continentes (...) de los cuales menos de la mitad son hablantes nativos. Estadísticamente, los hablantes nativos son una minoría en el uso de la lengua y, por tanto, en la práctica en lo que respecta al cambio de lengua, al mantenimiento de la lengua y a las ideologías y creencias asociadas con la lengua, al menos en la medida en que los hablantes no nativos utilizan la lengua para una amplia gama de necesidades públicas y personales. (Brumfit, 2001, p.116)

De esta manera, se define a una lengua por su uso en la comunicación intercultural más que formalmente por su referencia a las normas de los hablantes nativos. Es decir que los hablantes de cualquier lengua y cultura pueden apropiarse del ILF para sus propios fines sin excesiva deferencia hacia las normas de los hablantes nativos. Esto contrarresta una visión deficitaria de la lengua franca inglesa en el sentido de que implica derechos comunicativos iguales para todos sus usuarios.

Seidlhofer (2004) opina que a pesar de que el inglés es bienvenido por algunos, también es condenado por otros, pero esto no puede negar las funciones del inglés como lengua franca. Añade que como consecuencia de su uso internacional el inglés se está desarrollando tanto por los no nativos como por los nativos, lo cual ha derivado en una situación un tanto paradójica: por un lado, para la mayoría de sus usuarios el inglés es una lengua extranjera, y la amplia mayoría de los intercambios verbales en inglés no incluyen a ningún hablante nativo de la lengua; por otro lado, aún existe una tendencia de los hablantes nativos a considerarse como dictadores sobre lo que es correcto o no en su lengua. El inglés como lengua franca no es el

inglés que es propiedad de sus hablantes nativos, sino que es democratizado y universalizado en el proceso lingüístico de ser apropiado para un uso internacional. De hecho, mientras las competencias y estrategias interculturales estén involucradas, los hablantes nativos estarán en frecuente desventaja debido a su falta de práctica en estos procesos y su desmesurada confianza en el inglés como su primera lengua (Hülm Bauer, et al., 2008).

### 3.1.11. Representaciones y percepciones como configuraciones interpretativas situadas

En esta investigación, los conceptos de *representaciones* y *percepciones* se abordan de manera articulada como categorías interpretativas que permiten analizar cómo los actores institucionales —particularmente docentes— construyen sentidos en torno a las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua inglesa en la universidad. Si bien ambos conceptos emergen con fuerza en el análisis, es importante distinguir su estatuto dentro del diseño de investigación: el término *representaciones* forma parte explícita de uno de los objetivos específicos, mientras que *percepciones* se incorpora como categoría analítica emergente, dada su reiteración empírica en entrevistas y documentos institucionales.

Desde la perspectiva de la psicología social, Serge Moscovici (1961) introduce el concepto de *representaciones sociales* como formas de conocimiento práctico que condensan creencias, valores y actitudes compartidas, posibilitando a los sujetos interpretar y organizar su experiencia. Esta conceptualización es ampliada por Jodelet (1993), quien destaca su carácter funcional, simbólico y comunicativo, orientado a la comprensión y gestión de los entornos sociales.

En el plano educativo, Cassany (2006) retoma este enfoque para analizar cómo las representaciones ideológicas operan en las prácticas letradas, influenciando tanto la producción como la interpretación de textos. Así, en el contexto de esta tesis, las *representaciones docentes sobre el conocimiento en lengua inglesa* son entendidas como configuraciones discursivas socialmente compartidas, que orientan decisiones pedagógicas e institucionales.

Por su parte, el concepto de *percepción* se articula desde una mirada constructivista y sociocultural. Bruner (1990) concibe la percepción como una operación interpretativa mediada por marcos culturales y experiencias previas, mientras que Vygotsky (1978) plantea que toda función psicológica superior —incluida la percepción— se constituye socialmente en procesos

de interacción simbólica. Desde esta perspectiva, las percepciones no son meros reflejos individuales, sino interpretaciones situadas que expresan posicionamientos frente a las prácticas educativas. Asimismo, la noción de *autoeficacia percibida* propuesta por Bandura (1997) permite analizar cómo los sujetos evalúan sus propias capacidades para actuar en situaciones específicas, como la lectura y la escritura en inglés académico.

Tanto las representaciones como las percepciones, por lo tanto, se asumen en esta tesis como categorías analíticas relacionales, socialmente situadas y discursivamente expresadas, que permiten indagar cómo los actores institucionales significan, valoran y legitiman las prácticas de alfabetización académica en inglés como lengua otra.



## **CAPÍTULO IV: ANTECEDENTES**

#### **4.1.1. Expectativas y Realidades de la Escritura Académica en las Carreras de Biología en Argentina, Ingeniería Industrial en Colombia y Geología en Rusia y Estados Unidos**

Cordero Carpio y Carlino (2019) realizan un análisis sobre la actividad docente para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de la carrera de ingeniería. El estudio consiste en una planificación conjunta entre el docente de la cátedra y el investigador en el diseño de una secuencia didáctica centrada en la escritura de una entrada de un manual. Esta secuencia fue implementada a lo largo de tres semestres consecutivos. Las clases fueron observadas y videografiadas para analizar cómo el docente modificaba su práctica. Después de cada implementación, se hicieron entrevistas donde el docente reflexionaba sobre su práctica utilizando registros de video y transcripciones de clases. Se analizaron los registros de las clases y las entrevistas para identificar cambios en la práctica docente y la conceptualización del docente sobre su actividad. El incorporar estas prácticas trajeron como resultado modificaciones significativas en la práctica docente, como aumentar la participación de estudiantes en la revisión de borradores y facilitar la comprensión y discusión de los contenidos de la asignatura. Este estudio justifica la relevancia de reflexionar sobre las prácticas discursivas académicas en la lengua de transmisión de saberes en una disciplina.

Con el propósito de informar el diseño curricular de la escritura en Ingeniería Industrial en Colombia, Narvaez-Cardona (2023) realizó un estudio en 17 universidades de este país con el fin de identificar las expectativas de aprendizaje relacionadas con contenidos lingüísticos y no lingüísticos. El objetivo de este estudio fue analizar las expectativas de los profesores sobre el proceso y escritura de trabajos de grado, y examinar los programas de curso para identificar la presencia de expectativas sobre la escritura -se hizo con entrevistas y lectura de los programas-. La autora presenta varios resultados claves sobre las expectativas de escritura en el programa de Ingeniería Industrial en Colombia. Uno es que se espera que se integren los contenidos lingüísticos y no lingüísticos en los trabajos de grado para demostrar un desempeño profesional. Esto incluye tomar decisiones, liderar y proponer cambios institucionales en las empresas para mejorar procesos y aumentar las ganancias. Estos contenidos forman parte de diferentes epistemologías de la escritura, como la escritura en las humanidades, la escritura para aprender, la profesional y la que es para la investigación. Estos hallazgos sugieren la necesidad

de un enfoque más estructurado y continuo en el currículo para desarrollar las habilidades de escritura.

Yakovaleva et al. (2019) desarrollaron un proyecto internacional de teleconferencia cuyo objetivo era aumentar la conciencia ambiental y mejorar las competencias cognitivas, comunicativas y profesionales de los estudiantes rusos y estadounidenses en geociencias. Se utilizó un aprendizaje centrado en el estudiante y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL) -es una metodología que pretende enseñar una lengua otra a través de otras asignaturas-. El proyecto se dividió en tres etapas. La primera consistió en la preparación y desarrollo de materiales (preteleconferencia), la segunda fueron cuatro videoconferencias sobre temas ecológicos (teleconferencia) y la última incluyó actividades de evaluación y retroalimentación (post-teleconferencia). Como resultado el grupo de estudiantes elaboró un glosario de términos de geociencias, mejoraron sus habilidades en inglés y aumentaron su conciencia sobre problemas ambientales globales y locales. Otro resultado interesante es el enriquecimiento de la colaboración intercultural y el mejoramiento de las competencias profesionales.

La inclusión de la escritura en el diseño curricular de Ingeniería Industrial muestra cómo la alfabetización en inglés puede ser estructurada y continua y cómo mejora la capacidad de cada estudiante para tomar decisiones y liderar contextos profesionales. Al abordar diferentes tipos de escritura (humanidades, profesional e investigación), se fomenta una comprensión más profunda y versátil del uso de ILO en contextos académicos y profesionales.

#### **4.2. El Rol del Conocimiento de Lenguas en la Formación de Élites Académicas y Sociales en Argentina**

Lía Varela (2019) afirma que el conocimiento en lenguas es crucial para la movilidad académica internacional ya que facilita el acceso a experiencias educativas en el extranjero, lo que a su vez influye en la formación de élites académicas y sociales. Sin embargo, las condiciones socioeconómicas y geográficas pueden limitar el acceso a este conocimiento, y favorecer así a ciertos grupos sobre otros. Esto crea desigualdades en las oportunidades de movilidad académica y en la distribución de los beneficios educativos y profesionales.

Esta autora hace un análisis de datos de la oferta de lengua extranjera (LE) en las escuelas argentinas. Este es de corte sincrónico de carácter federal del sistema educativo

argentino. Por lo tanto, en su interpretación se observan las diferencias entre las distintas jurisdicciones. Consulta los Relevamientos Anuales (2008-2013) y observa que:

a pesar de haber experimentado un crecimiento importante en los últimos años, la cobertura de la enseñanza de LE sigue siendo desigual. En 2013, el 48% de los alumnos de Nivel Primario y 84% de los del Nivel Secundario recibían clases de idioma (en 2008, estos mismos índices eran del 36% y el 64%, respectivamente). El déficit de enseñanza de LE, aunque obligatoria por ley, afectaba a algunas jurisdicciones más que a otras: en el Nivel Primario, la cobertura era del 5,5% en Formosa y de 7,1% en Neuquén, mientras que en Ciudad de Buenos Aires alcanza a casi el 100%; en el Nivel Secundario la cobertura era del 55% en Santiago del Estero, del 64% en Misiones, y casi total en Tucumán. Los datos revelan que las diferencias entre jurisdicciones también son notables en términos de lenguas que se enseñan. Así, mientras en algunas jurisdicciones (provincias patagónicas, en particular) se ofrece casi exclusivamente el inglés, en otras (CABA principalmente) la oferta es más diversificada, y también lo es la oferta de formación docente en el área. Algunas provincias (Chubut, Formosa, La Pampa, Neuquén, Río Negro, San Luis, Santa Cruz, Santiago del Estero, Tierra del Fuego) sólo disponen de carreras de formación de profesores de inglés, por lo que no cuentan con docentes propios para formar estudiantes en otros idiomas requeridos para la movilidad académica internacional. (Varela, 2019, p. 11-13)

Esta información es significativa para comprender el contexto variado de estudiantes de la UNTDF ya que provienen de diferentes provincias argentinas y que la exposición a otra lengua y trayectoria escolar en ILO es diversa.

#### **4.3. Selección y Secuenciación Textual en la Enseñanza de Inglés: Un Estudio Aplicado en Argentina**

En la República Argentina la demanda por conocimientos en ILO en el nivel universitario es significativa. En los primeros años de las carreras el equipo de docentes puede incluir bibliografía optativa en esta lengua. A medida que cada estudiante se va formando, la necesidad se hace más explícita dependiendo de la disciplina. Cada una tiene sus propios géneros discursivos en ILO. Esto requiere de un proceso de enseñanza de docentes en ILO y aprendizaje por parte del grupo de estudiantes que lleva un tiempo determinado que no siempre está contemplado en los planes de estudio y su carga horaria.

En torno a esta temática resulta interesante las conclusiones del estudio realizado por Moyetta (2021) titulado Criterios de Selección y Secuenciación Textual en la Enseñanza de Inglés con Fines Específicos: Aspectos Teóricos y Principios Metodológicos en la Revista de lenguas para fines específicos. La autora afirma que es importante contar con herramientas teórico-metodológicas de la lingüística para establecer criterios fundados de selección y

secuenciación textual en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ILO. La autora señala que, desde una perspectiva aplicada, esta selección y secuenciación textual en corpus favorece la elaboración de actividades de lectura en ILO auténticas con propósitos comunicativos reales. La autora concluye en establecer criterios basados en el texto como un todo complejo en lo que el nivel formal o “micro” se encuentra ligado a los aspectos mayores o “macro” y esto contribuye a sentar las bases para diseñar materiales didácticos. En este artículo la autora presenta una propuesta de selección y de progresión textual en un corpus especializado y la ilustra con el análisis textual en una disciplina en particular, Diseño Industrial. Explora una disciplina diferente a las clásicamente indagadas en idioma inglés, tales como Biología y Medicina; y cuyos estudios de tipo empírico sobre géneros discursivos son escasos. Asegura la necesidad de una descripción exhaustiva del uso que los diseñadores industriales hacen de ILO en su ámbito de especialidad, y que a partir de esos datos empíricos se podrán diseñar herramientas didácticas adecuadas que ayuden a mejorar las prácticas lectoras en ILO a los estudiantes de la disciplina. La tarea consistió en recolectar información sobre el material escrito en ILO que aparece como parte de la bibliografía en las propuestas programáticas de las materias que conforman el plan de estudios de la carrera. Las fichas que confeccionó constan de todas las referencias bibliográficas obligatorias y de consulta incluidas en los programas de estudio. Estas fueron tomadas como ejemplo para analizar la bibliografía de los planes de estudio de las carreras seleccionadas y detectar la necesidad real de tener conocimientos en ILO para acceder a una lectura crítica de los textos obligatorios. Este ejemplo de fichas fue tomado como ejemplo para descubrir los modos en los que se enseña ILO en las carreras seleccionadas de la UNTDF para este estudio.

#### **4.4. Intercambios Virtuales y Motivación en el Aprendizaje de Inglés: Un Estudio Intercultural en Universidades Internacionales de los Continentes Americano, Europeo y Asiático**

En un estudio sobre los efectos de la participación en un intercambio intercultural en línea con el objetivo de investigar cómo el uso de la tecnología contribuye al aprendizaje de ILO, Skidmore (2023) demuestra que los intercambios virtuales entre estudiantes de diez universidades de diez (10) diferentes países aumentan la confianza y la motivación para aprender inglés a partir de las interacciones culturales. En este estudio participaron ciento veintitrés (123) estudiantes universitarios de diez (10) países diferentes en un intercambio intercultural virtual durante diez (10) semanas. Se agruparon en grupos de a cinco, cada uno de

un país diferente, y se comunicaron diariamente a través de la aplicación de mensajería de Telegram. Además, organizaron reuniones sincrónicas por Zoom y compartieron los videos al equipo a cargo del proyecto. Los encuentros consistieron en charlas sobre temas culturales regionales. Para realizar el análisis de esta investigación se utilizó un cuestionario adaptado de estudios previos para medir varios constructos de motivación en el aprendizaje de ILO y la postura internacional. Se elaboraron pruebas de confiabilidad y validez interna y se compararon los datos antes y después del proyecto para identificar cambios en la motivación de cada estudiante. Como resultado se valoró positivamente la posibilidad de comunicarse con personas de diferentes países que estuviesen en el mismo proceso de aprendizaje y aumentó su interés en la comunicación en ILO. Lo interesante de este estudio es que en el trayecto de formación académica de estudiantes de diferentes universidades cuya lengua de escolarización es otra diferente al inglés, tienen las mismas dificultades y el equipo de docentes en lenguas las mismas inquietudes: ¿cómo alentar al grupo de estudiantes en el aprendizaje de una lengua otra? ¿Cómo contribuir al proceso de alfabetización académica en ILO? ¿Cómo enseñar ILO en un contexto real y regional? ¿Cómo desarrollar la empatía hacia otras culturas? Estos interrogantes son los motivos por los que docentes de ILO se unen al proyecto y participan con sus estudiantes. Si bien el propósito de este estudio es investigar los efectos de la participación en un intercambio intercultural en línea e identificar los factores que son afectados y en qué medida, el origen de este es promover la alfabetización académica en ILO. Los beneficios del programa CONNECT contribuyen significativamente a la enseñanza de ILO en el ámbito académico porque prepara al grupo de estudiantes de las universidades que participaron para enfrentar los desafíos en comunidades de prácticas internacionales.

Los intercambios virtuales contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas en ILO. Estos antecedentes demuestran que existen diferentes modos de alfabetizar en inglés y fundamentan la necesidad de seguir investigando sobre éstos.

En la Tabla 3 se pueden observar y comparar los antecedentes seleccionados para este estudio.

**Tabla 3**

## Resumen de los antecedentes

| Autor/es<br>y año                               | Título   | Objetivos   | Metodología  | Instrumentos   | Participantes   | Resultados   |
|---|--|---|--|--|---|--|
| 108<br>Cordero<br>Carpio y<br>Carlino<br>(2019) | El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería | Analizar cómo la actividad docente puede ser un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería.<br>Entender cómo la escritura puede integrarse en la enseñanza para mejorar la participación y el aprendizaje del grupo de estudiantes. | La investigación se centró en la actividad de enseñanza de un profesor de Métodos Numéricos en una universidad pública. El estudio incluye el diseño de una secuencia didáctica centrada en la escritura de una entrada de manual de usuario. Investigación acción: se implementó la secuencia con encuentros colaborativos y entrevistas. | Videograbaciones de clases para analizar la práctica docente.<br>Entrevistas de auto confrontación para que el docente reflexionase.<br>Encuentros colaborativos entre el docente y el investigador para ajustar y mejorar la secuencia didáctica. | Un profesor de Métodos Numéricos y sus estudiantes en una universidad pública de Ecuador. La participación del grupo de estudiantes fue clave para observar cómo la escritura influía en su aprendizaje y participación en clase. | Los resultados mostraron que las transformaciones más significativas en la práctica docente ocurrieron entre la primera y la segunda implementación. El docente pudo observar la distancia entre lo planificado y lo realizado en clase, lo que le permitió ajustar su práctica. En la tercera implementación, la práctica se estabilizó, y las reflexiones del docente evidenciaron su preocupación por el tiempo invertido en la participación de los estudiantes. |

| Autor/es<br>y año             | Título  | Objetivos  | Metodología   | Instrumentos   | Participantes   | Resultados  |   |
|-------------------------------|---|--|---|--|---|---|---|
| 109<br>Narváez-Cardona (2023) | Writing Expectations in a Colombian Major in Industrial Engineering | Identificar expectativas de aprendizaje asociadas a contenidos lingüísticos y no lingüísticos en la carrera de ingeniería industrial. Contribuir a iniciativas curriculares colaborativas. | registraron las clases con videogramaciones y toma de notas. Enfoque etnográfico. | El procedimiento consistió en entrevistas a profesores para entender sus expectativas sobre la realización y escritura de trabajos de grado y para identificar las competencias lingüísticas y no lingüísticas que los profesores esperaban de su grupo de estudiantes. Análisis de los programas de | Entrevistas con profesores acerca de la realización y escritura de trabajos de grado y análisis de contenido de los programas de curso. | Profesores de ingeniería industrial y estudiantes de ingeniería industrial de 17 universidades de Colombia. | Los profesores esperan que los estudiantes integren contenidos lingüísticos y no lingüísticos en los trabajos de grado en los que deben tomar decisiones, liderar y proponer cambios institucionales. El análisis de los programas de curso revela que los contenidos lingüísticos y no lingüísticos hacen parte de diferentes epistemologías de la escritura (escritura en las humanidades, escritura para aprender, escritura profesional y escritura para la investigación). El análisis realizado por |

|     | Autor/es<br>y año               | Título  | Objetivos   | Metodología  | Instrumentos  | Participantes   | Resultados  |
|-----|---------------------------------|---|---|--|---|---|---|
|     |                                 |   |   | curso para identificar cómo se integran los contenidos lingüísticos y no lingüísticos en el currículo.   |   |   | semestres y por clases revela que actualmente no existe un enfoque de desarrollo continuo, al menos en el plan de estudios.   |
| 110 | Yakovaleva,<br>et al.<br>(2019) | International Teleconference Project "Environment Issues of the World" in Teaching English to Geoscience Students | Concientizar a estudiantes de Rusia y de Estados Unidos sobre temas ambientales. Mejorar las competencias comunicativas en inglés en la disciplina de Geología. | La metodología incluyó tres etapas: una de preparación para las teleconferencias: preteleconferencia, 4 teleconferencias y una etapa de post-teleconferencia compuesta por una evaluación y reflexión sobre las experiencias y aprendizajes obtenidos. | Videograbaciones para analizar interacciones y la participación de los grupos de estudiantes. Encuestas para medir la percepción de los estudiantes sobre sus habilidades y conocimientos antes y después del proyecto. | Estudiantes y los profesores de Geología, de Inglés y Lingüística de la Universidad Pública de Perm en Rusia y Universidades de Estados Unidos. Los participantes fueron seleccionados una variedad de contextos culturales y lingüísticos. | La participación en el proyecto mejoró significativamente la conciencia ambiental y sus competencias comunicativas en inglés y de cómo los problemas ambientales son percibidos y abordados en diferentes culturas. |
|     | Lía Varela<br>(2019)            | Políticas de Lenguas y Movilidad Académica Internacion  | Analizar las políticas lingüísticas y su impacto en la movilidad  | Esta investigación es un estudio de caso en universidades argentinas que implementan   | Documentos oficiales como informes, directrices de políticas gubernamentales educativas y universitarias,   | Responsables como funcionarios de gobierno y de instituciones educativas. Académicos y  | Los resultados del estudio muestran que las políticas lingüísticas en Argentina han tenido un impacto significativo en la   |

| Autor/es<br>y año | Título   | Objetivos  | Metodología   | Instrumentos   | Participantes   | Resultados   |
|-------------------|--|--|---|--|---|--|
| 111               | al en Argentina  | académica internacional en Argentina. Entender cómo éstas influyen en la internacionalización de la educación superior y en la movilidad de estudiantes y académicos.  | políticas de internacionalización. El procedimiento comenzó con un análisis documental: la revisión de políticas y documentos oficiales relacionados con la educación superior y la movilidad académica.                      | entrevistas semiestructuradas para obtener información sobre la implementación y el impacto de las políticas y análisis de datos estadísticos sobre la movilidad de estudiantes y académicos | estudiantes que participaron en programas de movilidad internacional.   | movilidad académica. Se identificaron desafíos y oportunidades en la implementación de éstas. Se destaca la necesidad de una mayor coordinación y apoyo institucional para fomentar la internacionalización efectiva de la educación superior.   |
| Moyetta (2021)    | Criterios de Selección y Secuenciación Textual en la Enseñanza de Inglés con Fines Específicos: Aspectos Teóricos y Principios Metodológicos | El objetivo principal del estudio fue proponer criterios para la selección y secuenciación de textos especializados en la disciplina de diseño industrial. Se analizó el corpus para determinar el grado de especialización de los textos y a partir | El procedimiento consistió en la construcción de un corpus ejemplar de textos especializados en la disciplina de diseño industrial. Se analizó el corpus para determinar el grado de especialización de los textos y a partir | Corpus de textos especializados y análisis de contenido para evaluar el grado de especialización y determinar los criterios de selección y secuenciación.                                    | El estudio se centró en el análisis de textos y la creación de criterios pedagógicos. Las entrevistas fueron a docentes a cargo de las asignaturas. | Los resultados del estudio proporcionaron una serie de criterios para la selección y secuenciación de textos especializados. Estos criterios están diseñados para facilitar la creación de materiales didácticos efectivos en cursos de inglés con Fines Específicos, mejorando así la comprensión lectora y el aprendizaje del grupo de |

| Autor/es<br>y año | Título  | Objetivos   | Metodología   | Instrumentos  | Participantes  | Resultados   |
|-------------------|---|---|---|---|--|--|
|                   |   | establecer una base sólida para los materiales didácticos utilizados en las clases de comprensión lectora en el ámbito del inglés con Fines Específicos (ESP).              | de ese análisis se propusieron criterios de selección y secuenciación textual aplicables de manera general.           | bibliografía que no estaba disponible en la biblioteca de la universidad.   |  | estudiantes en contextos especializados.   |
| Skidmore (2023)   | Effects of participation online intercultural exchange on drivers of L2 learning motivation | Cómo la participación de estudiantes en un intercambio cultural en línea afecta los factores que impulsan la motivación para aprender una lengua otra (L2). Este estudio se | Cualitativa. Cuasiexperimental con grupos de control y experimental. Las interacciones duraron un semestre académico. | Con las encuestas se evaluaron la motivación y la percepción de las habilidades lingüísticas antes y después del intercambio. Con las entrevistas se obtuvieron datos cualitativos sobre las experiencias de cada participante. | Estudiantes universitarios de diez países diferentes de variedad de contextos culturales y lingüísticos. | Los resultados indicaron que las interacciones extendidas en el intercambio virtual mejoraron la percepción de los participantes sobre sus habilidades como hablantes, aumentaron su motivación para convertirse en mejores hablantes y les proporcionaron una |

| Autor/es<br>y año | Título | Objetivos  | Metodología  | Instrumentos | Participantes | Resultados   |
|-------------------|--------|--|--|--------------|---------------|--|
|                   |        | centra en entender cómo estas interacciones pueden influir en la percepción de cada participante sobre sus habilidades lingüísticas y su motivación para mejorar en el futuro. | Con el análisis de contenido en las interacciones virtuales se pudieron identificar patrones y temas relevantes. |              |               | perspectiva más amplia sobre su lugar en el mundo. |

#### **4.5. Contextualización**

¿Por qué el nivel de conocimientos en ILO de los grupos de ingresantes universitarios es diverso incluso cuando provienen de las mismas jurisdicciones? ¿Por qué las competencias comunicativas en ILO son insuficientes? ¿Qué estrategias comunicativas en ILO se necesitan para ingresar a la universidad? ¿Cómo se hace la transferencia de conocimientos de una lengua a otra? ¿Qué actividad académica es requerida desde el ingreso del trayecto académico de cada estudiante? ¿Qué competencias debe tener un estudiante universitario para cursar en forma efectiva y fluida la carrera elegida? ¿Qué competencias en ILO debe tener el egresado para un mejor ingreso al mercado de trabajo? Muchos estudios se focalizan en la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua de escolarización. ¿Cómo se transfieren estos estudios al uso de una lengua otra que se utiliza como *lengua franca*? ¿Son estudios que pueden transferirse directamente si se cambia la lengua que se estudia? Evidentemente, la respuesta es negativa. A diferencia de la creencia extendida que, si se tiene conocimientos generales en una lengua, se puede comprender y producir textos en la misma e incluso hacer la traducción y hasta extraer las ideas principales y resumir en la misma o en otra lengua. Comprender y producir textos no es una habilidad que se logre de una vez y para siempre, sino que –como afirman Cassany (2006) y Carlino (2005) – son competencias que se desarrollan a lo largo de toda la vida y que se han de adaptar según el contexto y si es en una lengua otra requiere de mayor tiempo y dedicación.



## **CAPÍTULO V: METODOLOGÍA**

## **5.1. Tipo de Estudio**

El objeto de estudio de esta tesis doctoral es la alfabetización académica en lengua extranjera inglés en las carreras de grado de la UNTDF.

En términos metodológicos esta investigación es de corte cualitativo. El tipo de estudio seleccionado es el estudio de caso y el diseño es instrumental porque se analizan documentos, se entrevista a coordinadores académicos y a docentes de una misma institución con la finalidad de comprender una temática: identificar los modos de la alfabetización académica en LEI en la UNTDF. Tal como explica Robert Stake (1999) el diseño instrumental, en su libro *Investigación con Estudio de Casos*:

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. (p.15)

En esta investigación se intenta describir aquellos modos que circulan en el ámbito de la UNTDF de enseñar una disciplina que usa como medio de transmisión del conocimiento una lengua diferente a la de escolarización, a la cual no se le da un espacio en los planes de estudio. Esto hace que las prácticas discursivas en este ámbito académico docente tengan un rasgo particular. De esta manera este “caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento.” (Stake, 1999, p. 16). Este caso resulta de interés para docentes que enseñan otras lenguas, diferentes a la de escolarización ya que visibiliza una necesidad, cada vez más creciente, de reconocer el lugar que ocupan las lenguas en la educación en el nivel superior.

Elegir a la UNTDF significa tomar la universidad nacional de más reciente creación de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y una de las más nuevas de la Argentina. Se creó en el año 2009 y comenzó a funcionar en el año 2012. Todavía se encuentra en proceso de discusión de su estructura -la cual no está consolidada- y fortalecimiento de la misma. Aquí se intenta descubrir esas peculiaridades que hacen de la lengua inglés un instrumento esencial para las prácticas académicas dentro y en relación con otras instituciones académicas; que es el principio de las vinculaciones e interacciones con otras instituciones científicas nacionales e internacionales y las que se encuentran en la misma sociedad fueguina.

En un estudio de caso “los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe.” (Stake, 1999, p. 42). Aquí se toman solo los

modos de alfabetización de inglés como lengua otra. El foco está puesto en estas maneras que se usan para que circule la información y que se encuentra signado por un contexto social, económico y político que permitió esta evolución y mirada hacia las lenguas en esta institución.

En este estudio se utiliza a la investigación descriptiva como base para el análisis de la problemática. El propósito es describir los modos de alfabetización académica en ILO en las carreras de grado de la UNTDF. Es por esta razón que se recurre a la lectura de los documentos que enmarcan las prácticas de enseñanza y se ordenan e interpretan los componentes asociados a las características propias del objeto de estudio y se intenta comprender las interconexiones que explican la conexión entre los constructos identificados. La interpretación de documentos legales y fundacionales que enmarcan la actividad docente son definitivos para comprender la perspectiva de docentes de una disciplina y cómo se refleja el uso de ILO en los programas de las asignaturas. La interpretación de los modos de alfabetizar en ILO en una universidad en particular lleva a la comprensión de otros modelos de alfabetización de otras lenguas.

## **5.2. Diseño de la Investigación**

Una vez definido el alcance del presente estudio se debe concebir la manera de responder a las preguntas de investigación y cubrir sus objetivos. El diseño de esta investigación es el plan o proceso que se llevó adelante para obtener los datos requeridos. En esta fase todas las acciones desarrolladas fueron orientadas a responder las preguntas formuladas y en función a los objetivos específicos. Se presenta así un diseño no experimental en el que sólo se ha estudiado el fenómeno a partir de su situación real - no hubo intervención alguna-; sólo se observó al fenómeno tal como se presenta en su ámbito natural. Se analizó y se extrajeron las relaciones causales que explican al problema de investigación.

Este estudio se realizó en un momento único -en la actualidad algunos planes de estudio han sido modificados y los nuevos, del ICPA, por ejemplo, incluyen un solo examen de inglés y como un requisito-. La recolección de la normativa y los documentos de la UNTDF, como son los programas y planes de estudio, son los vigentes (y completos) en el año 2018; y a la hora de hacer las entrevistas, se hicieron a quienes daban clases en ese año y hasta el 2020 -año en el que se terminaron de hacer las entrevistas-. En la actualidad siguen vigentes los planes de estudio de las carreras de Licenciatura en Turismo e Ingeniería Industrial. Los de las Licenciaturas en Biología, Geología y Ciencias Ambientales sufrieron modificaciones las

cuales dan indicios de la necesidad imperiosa de continuar con este estudio. Es decir, que la recolección de datos se hizo en un solo período de tiempo entre el 2018 y 2020.

Las dimensiones temáticas trabajadas en esta tesis —*alfabetización, accesibilidad, desigualdad y trabajo docente*— emergen del entrecruzamiento entre los objetivos propuestos inicialmente, la revisión del marco teórico y el análisis inductivo de los datos. Si bien algunas de ellas están implícitas en los objetivos (como la alfabetización académica o el trabajo docente en relación con las prácticas discursivas), otras se fueron consolidando a partir de regularidades observadas durante el proceso de codificación y categorización de la información empírica.

El procedimiento seguido consistió en una primera lectura abierta de los datos recolectados (entrevistas, documentos curriculares y programas de asignaturas), lo que permitió construir un esquema preliminar de códigos. A medida que el análisis avanzó, se detectaron agrupamientos temáticos que trascendían los ejes previstos inicialmente y que requerían ser sistematizados como dimensiones analíticas. Este proceso de tematización fue complementado con el andamiaje teórico aportado por autoras como Carlino, Varela y Baum, quienes abordan cuestiones de acceso, política lingüística y posicionamiento epistémico.

Así, puede decirse que las dimensiones temáticas mencionadas funcionan como *categorías puente*: nacen parcialmente de los objetivos de la investigación, pero adquieren forma y densidad en diálogo con el corpus empírico. No fueron formuladas a priori como variables cerradas, sino que emergieron en la práctica analítica, siguiendo una lógica abductiva que articuló teoría, datos y reconstrucción conceptual.

En este sentido, y como resultado del proceso de inmersión en el corpus empírico, surgieron conceptos no previstos en la formulación inicial de los objetivos, tales como alfabetización, literalidad, capacidades y competencias. Estas nociones, si bien no constituyeron a priori el objeto central de esta investigación, emergieron con fuerza durante el análisis documental y de entrevistas, constituyéndose en categorías analíticas derivadas de especial relevancia para la comprensión del fenómeno abordado. Tal como se observa en el análisis desarrollado en la página 132, la categoría “capacidades” fue recuperada directamente de los documentos institucionales, lo que habilitó su problematización como dimensión de los modos de alfabetización en ILO. En esta línea, se reconoce que una eventual inclusión de dichas categorías como parte de los objetivos específicos podría haber contribuido a reforzar la coherencia interna entre el marco teórico, los objetivos y el dispositivo analítico. No obstante, su emergencia se asume como parte de un recorte metodológico situado, que responde al

carácter inductivo y exploratorio del estudio, y da cuenta de la densidad conceptual del material empírico analizado.

### **5.3. Población y Muestra**

El universo del estudio se define, según Ventura-León (2017) como “un conjunto de elementos que contienen ciertas características que se pretenden estudiar”. En el caso de esta investigación este conjunto de personas representa la totalidad de los sujetos entrevistados (entre autoridades y docentes investigadores de la UNTDF) de los institutos que tienen a cargo la oferta académica seleccionada, como se puede observar en la Tabla 4. Las carreras seleccionadas solo se dictan en Ushuaia, por lo tanto, la muestra pertenece a la sede de la UNTDF de esta ciudad.

**Tabla 4**

Población y Muestra

| Instituto o<br>Unidad | Cantidad<br>de carreras<br>analizadas<br>ofertadas<br>por<br>instituto | Cantidad de<br>docentes<br>investigadores<br>encuestados | Cantidad de<br>Coordinadores<br>de carrera<br>encuestados | Cantidad de<br>miembros del<br>equipo de<br>gestión<br>encuestados | TOTAL |
|-----------------------|--|--|---|--|-------|
| IDEI                  | 2  | 11   | 1   | 1  | 13    |
| ICPA                  | 3  | 6  | 3   | 1  | 10    |
| EDI                   | -  | 4  | 1   | 1  | 06    |

La población total de los sujetos que fueron entrevistados en la investigación y que se encuentran insertados en un universo hipotético son veintidós (22) ya que algunos son docentes investigadores y cumplen también un cargo de gestión o justo asumieron ese cargo a la hora de la entrevista. Cabe aclarar que las docentes de la EDI trabajan en uno u otro instituto y que dan clases en más de una carrera de las seleccionadas y en muchas otras que no están incluidas en este estudio. Es decir, que son cinco (5) planes de estudio diferentes y cinco docentes de la EDI

que dictan clases de ILO en las carreras seleccionadas para este estudio y que una de ellas, además, tiene el cargo de la coordinación académica de la EDI.

La muestra es no probabilística y por conveniencia -de acuerdo a la facilidad de acceso y a la disponibilidad de los participantes-. Para la selección de la muestra, para las entrevistas, se tomó en cuenta el rol que desempeñaban esas personas en los distintos institutos y la información que podían aportar a la tesis según su área de experticia y su rol en la UNTDF. Fue así como la muestra incluye coordinadores académicos de cuatro de las carreras seleccionadas: Licenciatura en Turismo, Biología, Geología y Ciencias Ambientales; coordinadoras académicas del IDEI, ICPA, y de la EDI; el equipo de docentes de inglés completo, secretario académico, directora del instituto ICPA y docentes investigadores de las otras disciplinas que dictan clases de otras áreas diferentes a inglés en las carreras seleccionadas.

### **5.3.1. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

Para el presente estudio la técnica empleada es la entrevista. Esta representa el medio para lograr un fin, el cual radica en la recolección objetiva de una serie de datos que describan los modos de alfabetizar en ILO en la UNTDF.

La unidad de análisis es la UNTDF y las unidades de observación son los documentos que se analizan -estatuto de la universidad, planes de estudio y programas de las asignaturas según los planes de estudio de las carreras seleccionadas-. Para visualizarla se hicieron entrevistas en semiestructuradas y en profundidad, que se analizaron con el programa Atlas.ti. De allí se pudo identificar percepciones de docentes sobre el nivel de conocimiento en ILO y las prácticas de enseñanza.

La observación, la indagación y la reflexión de los actores y lectura de documentos y las relaciones entre ellos llevaron a una descripción de las características de los modos de alfabetización académica en ILO en la UNTDF. La finalidad es caracterizar este fenómeno a partir de la observación del contexto; la investigación se centra en la identificación de las prácticas de enseñanza en LE tal como se presenta en la realidad, es decir, se trabajó con datos como aparecieron y fueron registrados y reconocidos. Para el análisis de los documentos se seleccionaron los planes de estudio y programas del año 2018 y 2019. En el 2020 entró en vigencia un nuevo plan en dos de las carreras seleccionadas para analizar los cuales no han sido incluido en esta investigación ya que se encontraba en construcción al momento de realizar este

estudio; sin embargo, se pudieron hacer algunas comparaciones y referencias en torno a su gesta en las entrevistas realizadas.

Al leer las entrevistas a las docentes de la EDI, aparecieron palabras que contienen un significado particular y que representan una perspectiva de enseñanza que se relaciona con la temática de los modos de alfabetización en LEI. En un primer momento se recurrió a lapiceras de colores, resaltadores, fotocopias. Posteriormente, se consultaron varias CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) como HyperRESEARCH: [www.researchware.com](http://www.researchware.com), MAXQDA: [www.maxqda.com](http://www.maxqda.com), NVivo: [www.qsinternational.com](http://www.qsinternational.com), QDA Miner: [www.provalisresearch.com](http://www.provalisresearch.com) y Transana: [www.transana.org](http://www.transana.org) y se optó por Atlas.ti. porque fue la recomendada y comúnmente utilizada para investigaciones de corte cualitativo.

### **5.3.2. Documentos Fundacionales**

Para el análisis documental se definió como unidad de muestra la Ley 26.559 de Creación de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, el Estatuto Provisorio de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y el Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

### **5.3.3. Planes de estudio**

Los planes de estudio y programas con los que se trabajó fueron los vigentes en el 2018. Estos representan los primeros de cada una de las carreras seleccionadas de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Durante la última etapa del periodo del Primer Rector Electo algunas carreras iniciaron un proceso de cambio de plan que se consolidó luego de varios años de análisis de sus generadores. Debido a la demora en el proceso de redacción de los nuevos planes sólo se encontraban completos para realizar los estudios de la presente investigación los planes de estudio que regían en el 2018, motivo por el cual se procedió a trabajar con estos.

Se analizaron las resoluciones de los planes de estudio y sus modificaciones hasta el 2018. Para obtener esta información, se consultó al Departamento de Estudiantes y Gestión Académica.

## 5.4. Entrevistas

La entrevista es una técnica utilizada en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Es una comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio para resolver la pregunta central de la investigación. En la entrevista se obtiene información completa y profunda, y permite aclarar dudas durante el proceso. La entrevista se caracteriza por tener como propósito la obtención de información en relación con un tema determinado. En la entrevista se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; y una comprensión profunda del discurso del entrevistado (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 163).

Las entrevistas semiestructuradas permiten a quien investigue profundizar en las respuestas y obtener una comprensión más completa y matizada del tema de estudio. Las mismas partieron de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados. En este estudio las entrevistas fueron pensadas en base a las misiones de la UNTDF y el rol de docentes investigadores y rol como autoridades. La ventaja de este instrumento es que permite la adaptación de quien investiga a los sujetos que entrevista y de esta manera se puede aclarar términos, identificar ambigüedades y profundizar en la información.

Las entrevistas contaron con una guía de preguntas enviadas por correo electrónico con anticipación a cada entrevistado. Estaban agrupadas en base a los objetivos del estudio y los documentos analizados. En el mensaje del correo se establecía el propósito de la misma y la autorización para la videograbación.

El número de entrevistas que se debe realizar en un estudio cualitativo está dado, por lo que se conoce como punto de saturación. Éste se refiere al momento en que una entrevista ya no ofrece nuevos datos a los recolectados en entrevistas previas. Es decir, la saturación señala que la recogida de datos es completa. Las entrevistas han sido efectuadas, grabadas y transcritas para realizar su correspondiente análisis e interpretación con Atlas. Ti. para la categorización, análisis y triangulación de la información obtenida.

En estas entrevistas, se analiza el discurso en relación a los documentos fundacionales y a lo presente en los planes de estudio y programas de algunas asignaturas -aquellas que incluyen alguna bibliografía en inglés-.

Para el análisis de las entrevistas, luego de su transcripción, se comenzó con la lectura de las mismas y el etiquetado o codificación. En palabras de Saldana (2011) “*One approach to*

*understanding the social world is to discern its patterns and to construct human meanings that seem to capture life's essentials and essentials”* (p.89).

Para la rigurosidad en la aplicación de la técnica cualitativa seleccionada, se hizo una combinación de técnicas cualitativas (se tomaron los documentos fundacionales para construir las preguntas luego de analizarlos y las respuestas fueron comparadas entre sí); se redactó una guía con preguntas para cada entrevistado según su rol en la UNTDF y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los documentos analizados. Cabe destacar que las entrevistas se realizaron en el contexto de la pandemia. Esto habilitó a la creación de una atmósfera relajada, sin presiones de tiempo ni de lugar y así se pudieron realizar con naturalidad y se pudo profundizar en aquellos espacios temáticos más ricos y significativos para el objetivo de la tesis (describir los modos de alfabetización en ILO), de acuerdo con la experiencia de cada persona entrevistada que respondió a todas y cada una de las preguntas que surgieron en el momento de la entrevista. De esta manera se pudo procesar y analizar. Al grabar las conversaciones se pudo realizar un registro más exhaustivo del diálogo y focalizar en las referencias a los documentos y compromisos asumidos entre la enseñanza de las disciplinas y las lenguas en el marco de una alfabetización en esta universidad.

Durante las entrevistas se pudo detectar que la atmósfera era propicia para la libre expresión, reflexión, y socialización de la propia opinión sobre el tema propuesto: la relación entre el acceso a la educación y la necesidad en la UNTDF de tener conocimientos en ILO. Si bien las preguntas fueron enviadas a priori, no hubo una secuencia lógica en el momento de la entrevista. Cada informante le dio su ritmo y una dirección a la interacción verbal. Para algunos se convirtió en una experiencia enriquecedora que resultó en intervenciones futuras favorables. Como señala Alonso (1994) “La calidad de una entrevista sólo puede medirse por la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas en ella” (p. 229).

## 5.5. Análisis de Documentos

Para algunos autores, el análisis de contenido es una técnica de investigación, mientras que para otros es un método de investigación, o inclusive, un conjunto de procedimientos. Esta es una técnica muy útil para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos. El análisis de contenido puede ser aplicado virtualmente a cualquier forma de comunicación.

En este estudio el propósito básico del análisis de los documentos es la identificación de determinados elementos que componen los documentos escritos fundacionales que refieren

a la gesta de la UNTDF, a una educación accesible y democrática en la cual la enseñanza de ILO queda incluida. En estos documentos se encuentran la misión de la UNTDF, su propósito y organización del trabajo en la misma en base al contexto político y social en el que se creó. Las referencias a palabras, frases, párrafos, títulos y secciones en la discusión completan la descripción de los modos de alfabetización en la UNTDF. Sirve para identificar actitudes, creencias, deseos, valores, centros de interés, objetivos, metas, de docentes investigadores, de los institutos y de las autoridades de la UNTDF. En algunas ocasiones sirvió para analizar el contenido de los planes de estudio y compararlo con estándares internacionales utilizados en los mismos.

La población está compuesta por todas y cada una de las unidades documentales escritas seleccionadas. El propósito fue identificar las misiones y funciones de la UNTDF, determinar la organización académica de la UNTDF y las prácticas de lectura y escritura en ILO. De este modo, estas muestras se hacen necesarias ya que condicionan al grupo de docentes en la elaboración de sus planes de clases. Las unidades de análisis son los segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos, susceptibles posteriormente de ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías las cuales fueron cuantificadas con el programa Atlas.ti.

### **5.5.1. Técnicas de análisis de datos**

El presente apartado describe las estrategias empleadas para el abordaje e interpretación de los datos recolectados. Siguiendo el enfoque cualitativo, de corte interpretativo y socio-crítico que guía esta investigación, las técnicas de análisis fueron seleccionadas de manera coherente con los objetivos planteados y la naturaleza del problema en estudio. En este sentido, se optó por una estrategia de triangulación metodológica, que permitió captar las múltiples dimensiones del fenómeno, enriquecer la composición del objeto de estudio y garantizar la validez de los hallazgos.

A continuación, se detallan las técnicas utilizadas. En primer lugar, se realizó un análisis documental crítico de normativa institucional clave, tales como planes de estudio, programas de asignaturas y resoluciones fundacionales correspondientes a las carreras seleccionadas de los institutos IDEI e ICPA.

Este análisis se desarrolló bajo un enfoque hermeneútico e interpretativo, atendiendo a los supuestos teóricos de la Lingüística Sistemático-Funcional (Halliday, 1978; Eggins, 2004),

con especial énfasis en la identificación de géneros, macrofunciones textuales y patrones discursivos ligadas a la enseñanza del inglés como lengua otra (ILO).

En segundo lugar, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a docentes responsables de asignaturas, exámenes y a autoridades académicas, cuyas transcripciones fueron realizadas mediante codificación abierta y axial, siguiendo los principios de la teoría fundamentada. Esta metodología, desarrollada por Glaser & Strauss (1967), consiste en construir categorías teóricas a partir de los datos en lugar de partir de marcos teóricos previos. La codificación abierta implicó una lectura minuciosa de los testimonios para fragmentar el discurso en unidades significativas y asignarles etiquetas que dieran cuenta de los conceptos emergentes, sin partir de categorías preestablecidas.

Posteriormente, mediante codificación axial, se organizaron y vincularon estos conceptos en torno a categorías más amplias, lo que permitió establecer relaciones entre causas, condiciones, consecuencias y contexto, contribuyendo así a una comprensión más profunda y articulada del fenómeno investigado.

A partir de dicho análisis, se identificaron categorías emergentes vinculadas a las representaciones sobre el conocimiento de inglés de los estudiantes, las prácticas pedagógicas discursivas de docentes a cargo del dictado de asignaturas, y la inclusión (o ausencia) de políticas lingüísticas institucionales.

Por último, se implementó un análisis interpretativo-discursivo que, en base al enfoque socio-crítico, permitió interpretar los discursos institucionales y pedagógicos desde una mirada que busca visualizar relaciones de poder, exclusión/inclusión lingüística y tensiones curriculares en torno a la enseñanza de lenguas otras en contextos periféricos.

Estas técnicas permitieron abordar el fenómeno desde múltiples dimensiones promoviendo una comprensión compleja de las prácticas discursivas y su relación con la formación profesional en el contexto de la UNTDF.

### **5.5.2. Materiales**

Para trabajar con el software elegido para analizar los datos se siguió lo indicado por Varguillas (2006) quien identifica cuatro fases para analizar un documento con la herramienta Atlas.ti: a) Contacto primario con el documento; b) Preparación del documento; c) Análisis (construcción, denominación y definición de categorías de primer y segundo orden y creación de redes); d) Interpretación analítica. En esta última se formularon inferencias a partir de ciertos

datos obtenidos en las entrevistas. Según Krippendorff, (1990) “El investigador cualitativo que hace uso del análisis de contenido asume la responsabilidad de interpretar lo que se observa, escucha o lee”. Posteriormente se analizan los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Stake (1995) afirma “*Good research is not so much about good methods as much as it is about good thinking*” (p. 19).

En el procedimiento analítico se transcribieron las entrevistas, se hicieron anotaciones, se redactaron memos, se revisaron las transcripciones y si fue necesario, se volvió a consultar a los informantes. Para descubrir los patrones de conducta social, se intentó hacer una conexión entre conceptos con una categorización. Saldana (2011) define categorizar:

*Categorizing is organizing and ordering the vast array of data from a study because it is from these larger and meaning-rich units that we can better grasp the particular features of each one, and the categories' possible interrelationships with one another.* (pp. 91-92)

Según Valles (2000) los investigadores cualitativos se han preocupado por el análisis y la presentación de sus resultados, sin considerar el proceso e intervenir los datos. Cabe aquí distinguir la diferencia entre “dato”, “información” y “conocimiento”:

el dato como una cifra carente de significado, o elemento mínimo, insumo básico, sustrato que luego llega a ser información cuando se le estructura, organiza y ordena dándole sentido; de igual manera, se da por hecho que la información se vuelve conocimiento cuando se alimenta de la experiencia y conduce a la acción o a la puesta en funcionamiento. (Arias Pérez & Aristizábal Botero, 2011, p. 102)

Para no afectar la calidad y el rigor de la investigación, se recurrió a la utilización de un software. El procesamiento de la información es un procedimiento metodológico que ayuda a sistematizar y analizar los datos. Este proceso supone que el investigador transforma la información en datos, les inscribe un sentido; es decir, una marca teórica que permite hacerlos abordables de acuerdo con las metas de la investigación.

“Atlas.ti es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales” (Muñoz Justicia, 2005, p. 2). El foco de atención de esta herramienta es el análisis cualitativo, por lo tanto, no automatiza el proceso de análisis, sino simplemente ayuda a la interpretación agilizando las actividades implicadas en el análisis, como, por ejemplo, la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones (Muñoz Justicia, 2005, p. 2).

El programa seleccionado ofrece la posibilidad de “integrar toda la información de que disponemos, ya sean los datos, las fichas, las anotaciones (...) facilitando su organización y su

búsqueda y recuperación.” (Muñoz Justicia, 2005, p. 4); permite seleccionar fragmentos textuales relevantes y añadir información o reflexiones a dichos fragmentos. Así se pensó en qué conceptos pueden elaborarse para aludir a los registros y se transformó la información en símbolos, de acuerdo con la siguiente categorización propia dentro de los modos de alfabetización en ILO, cuatro dimensiones temáticas que a su vez incluyen citas con otros códigos:

1. Alfabetización: Incluye lectura, escritura, oralidad y géneros académicos.
2. Accesibilidad: Incluye dificultades de aprendizaje.
3. Desigualdad: Incluye los códigos de necesidad e inclusión.
4. Trabajo docente: Incluye las condiciones de trabajo (lugar en el plan de estudios y carga horaria), y la planificación que incluye actividades de traducción y bibliografía.

El proceso de codificación supone una selección de un fragmento el cual fue analizado y/o comparado con otro material empírico; “en la investigación cualitativa no es posible independizar la etapa del procesamiento de la del análisis: el desarrollo de la primera conlleva la segunda” (Cohen y Gómez Rojas, 2019). Según Muñoz Justicia (2005) “El proceso de análisis con Atlas.ti implicó, habitualmente, un continuo ir y venir entre estas dos fases, la textual y la conceptual” (p. 4). Al vincular los fragmentos textuales a un código se observó que un mismo fragmento pudo ser clasificado en más de un código y que a medida que se avanzaba, sobre todo al comienzo del proceso, se necesitó modificar las definiciones de los mismos. El uso de este software para análisis cualitativo permitió cambiar los nombres de los códigos o fusionarlos en otros casos. La función de “comentar códigos” en Atlas.ti permite registrar todos estos aspectos relativos a las definiciones y al uso de los códigos que se crean, a modo de manual de códigos.

La función “crear familias” del software Atlas.ti permite reunir elementos que se juzga que pertenecen a un mismo conjunto. Así como las citas o fragmentos textuales se agrupan en códigos, los códigos se agrupan en familias y éstas en superfamilias. También las entrevistas (“documentos primarios”) y los memos o anotaciones pueden agruparse en familias con el programa. Así se conformaron grupos de códigos que formaron redes.



## **VI RESULTADOS**

## **6.1. Análisis de documentos**

En la Ley de Creación de la UNTDF se puede leer que las necesidades territoriales deben primar en la construcción del proyecto institucional. Los responsables de la universidad tuvieron los medios para que esto se lleve adelante. El artículo 5º de la Ley de creación de la UNTDF 26.559 provee el marco para la inclusión de una política lingüística propia de la UNTDF vinculada al territorio y sus necesidades. En el artículo 6º se garantiza que todos los docentes (incluyendo a los de LE) conserven sus cargos. Esto significa que formaban parte del personal académico y que no se permite un cambio de categoría ni rango tal como lo sugirió en algún momento el rector normalizador enviando a docentes de LE a cumplir tareas administrativas siendo docentes adjuntas o asociadas. El artículo 10 responsabiliza al rector normalizador de toda la normativa que se implementará hasta la construcción del estatuto provisional. El artículo 8 le da la fuerza de decisión política que lleva a transformaciones culturales, sociales y tecnológicas al tener los medios para crear una estructura que responda a las demandas de la sociedad fueguina de ese momento. Cabe aclarar que va en consonancia con la Ley 27204 promulgada en el año 2015 que garantiza "la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran". Es decir que si esto no se cumple en la actualidad se estarían no cumpliendo dos leyes nacionales: una la del sentido que le dio la creación de la UNTDF y la otra que se refiere a la inclusión y accesibilidad y equidad educativa.

En la Tabla 5 se puede observar los diferentes documentos que se fueron elaborando a partir de la creación de la UNTDF y cómo se fue construyendo el lugar que ocupan las lenguas en la UNTDF.

**Tabla 5**

Documentos fundacionales de la UNTDF

| <b>Fecha</b> | <b>Documento</b>                       | <b>Secciones o artículos que refieren a una democratización de la educación y definen la posición de las LE en la UNTDF</b>                |
|--------------|--|--|
| 18/11/2009   | Ley 26.559 Ley de creación de la UNTDF | Artículos 5, 6, 8 y 10   |
| 30/01/2012   | Estatuto provisional                   | SECCIÓN I: Propósitos y misiones fundacionales artículos 1, 2.<br>SECCIÓN II: Organización académica. Estructura académica.<br>Institutos. |
| Marzo 2012   | Proyecto institucional                 | 2.Cuerpos especiales p 63  |

*Nota: Tanto el Estatuto provisional como el proyecto institucional hacen referencia a las leyes argentinas Ley de Educación Superior 24521 y a la Ley de Educación 26206.*

En el artículo 1 de la sección I: Propósitos y misiones fundacionales del Estatuto Provisional se afirma que “La Universidad organizará sus diversas actividades académicas garantizando que todos los habitantes y residentes de la Provincia puedan acceder, participar y beneficiarse de las mismas.” Afirma en este mismo artículo que la universidad acompañará en el desarrollo de la igualdad de oportunidades sin discriminación alguna. El artículo 2 de la misma sección, se enmarca en la Ley de Educación Superior. En la sección II: Organización académica solo menciona que se crearán “unidades auxiliares” con misiones específicas.

En la página 63 del proyecto institucional se lee “La UNTDF ha establecido de forma extracurricular una trayectoria de cursos de Inglés y Portugués.” No se menciona a la Escuela de Idioma, no describe una estructura para la sistematización que requiere el aprender un idioma en la adultez y dentro de una disciplina en particular.

En los propósitos y misiones del ICPA se describe la importancia de las redes interinstitucionales de trabajo científico y docencia a nivel internacional relacionado a temas

antárticos, pero no se incluye en la formación de grado y posgrado espacios curriculares para la enseñanza de inglés y esto describe una manera particular de alfabetizar en esta lengua.

Además, se buscaron los planes de estudio consolidados y programas de las asignaturas de primero a quinto año de las carreras de Ingeniería Industrial, Licenciatura en Biología, Geología, Ciencias Ambientales y Turismo. Se consideraron los programas del año 2018 de las cincuenta y tres (53) asignaturas las cuales estaban publicados en la página de la UNTDF. Para su análisis se focalizó en la bibliografía requerida para el cursado y aprobación de cada espacio curricular. Para ello, se diseñó una ficha técnica en la que se detallan las cantidades y porcentajes de bibliografía en español y en lengua extranjera de cada una de las asignaturas de los cinco planes de estudio seleccionados.

Primeramente, se buscaron las resoluciones que aprobaron la creación de las carreras y sus modificatorias para observar la caja curricular. Luego, se trajeron las similitudes y diferencias de las currículas. Se cotejaron los datos los contenidos mínimos de las asignaturas con la estructura de la universidad, su misión y las funciones de cada parte del organigrama que figura en el estatuto de la UNTDF. Se siguió el procedimiento de lectura y clasificación de la bibliografía en optativa y obligatoria. Los datos se convirtieron en información con el aporte de las personas entrevistadas quienes pudieron despejar algunas dudas que con la sola lectura de los documentos carecían de significado.

En el plan de estudio de la carrera Ingeniería Industrial, aprobado por la Resolución (R.O.) 289-2012, especifica que el dictado de las asignaturas, talleres y seminarios es cuatrimestral y que la carga horaria total de los mismos varía entre sesenta y ocho (68) y ciento dos(102) horas por cuatrimestre -lo que equivale entre cuatro (4) y seis (6) horas semanales; y los seminarios o talleres tienen una carga horaria de treinta y cuatro (34) horas en total-. En esta suma de horas no se contabilizan las que se necesitan para aprobar los exámenes de inglés. En el ANEXO IV de la misma resolución figuran los contenidos mínimos de cada espacio curricular con su carga horaria. Sin embargo, cuando se refiere a idiomas no figura la carga horaria a pesar de considerarse un espacio curricular. En la resolución modificatoria Resolución (R.O.) 329-2013 aparece una modificación en los espacios curriculares referidos a inglés. En los contenidos mínimos se observa que se toman a las asignaturas de ILO como una “acreditación de competencias” ya que así figura al lado de cada uno de ellos en los puntos 18, 39 y 53 de la misma. En la redacción de los contenidos mínimos se detallan algunas capacidades y destrezas que deben desarrollar cada estudiante por su cuenta ya que a pesar de haber una modificación en la carga horaria de asignaturas, seminarios y talleres -entre treinta y cuatro (34)

y ciento diecinueve (119) total; entre dos (2) y siete (7) horas semanales- no se cuenta con horas de aprendizaje para ILO dentro del plan de estudio. Estas capacidades que se deben acreditar en examen de inglés se complejizan a medida que se sube de nivel de examen, como puede observarse en la Tabla 6.

**Tabla 6**

Comparación de las Capacidades Descritas en los Contenidos Mínimos Reso 329-2013

| EXAMEN                              | HABILIDAD            | COMPLEJIDAD  |
|-------------------------------------|----------------------|--|
| Examen<br>Nivel I de<br>Inglés      | leer y comprender    | textos sencillos, vocabulario general académico inicial y básico                       |
|                                     | utilizar diccionario | resolver inconvenientes de vocabulario y comprensión, encontrar información específica |
|                                     | escribir y redactar  | breves notas y mensajes, textos y resúmenes de lecturas                                |
| Examen<br>Nivel II de<br>Inglés     | leer y comprender    | artículos e informes relativos a temas contemporáneos, profesionales y académicos.     |
|                                     | resumir              | textos básicos técnicos  |
|                                     | incorporar           | vocabulario científico y profesional   |
|                                     | escribir y redactar  | informes técnicos y conclusiones breves  |
| Examen de<br>Nivel III de<br>Inglés | argumentar           | diferentes posiciones de autores   |
|                                     | leer y comprender    | cursos, clases, conferencias   |
|                                     | expresar escrita     | correcta. Redacción de informes y presentaciones                                       |
|                                     | argumentar           | puntos de vista con claridad   |

Al observar los programas de las asignaturas que se dictan en la carrera de Ingeniería Industrial, se encuentra que en algunas de ellas incluye material bibliográfico en inglés, como se puede observar en la Tabla 7.

**Tabla 7**

Porcentaje de Bibliografía en inglés en la Carrera de Ingeniería Industrial de la UNTDF

| Año de Cursada | Cantidad de Asignaturas | Total de Asignaturas con Bibliografía en Inglés | Porcentaje de Asignaturas con Bibliografía en Inglés |
|----------------|-------------------------|---|--|
| Primero        | 9                       | 0   | 0  |
| Segundo        | 8                       | 2   | 12.5   |
| Tercero        | 10                      | 0   | 0  |
| Cuarto         | 9                       | 1   | 11.11  |
| Quinto         | 14                      | 1   | 6.67   |

Como resultados de la lectura de los planes de estudio del total de las carreras de grado que ofrece el instituto ICPA se observan ciertas coincidencias entre éstos. En los tres planes de estudio se especifica que el dictado de las asignaturas tiene una duración cuatrimestral con cargas horarias, que, dependiendo de las asignaturas, varían entre sesenta y ocho (68) y ciento setenta (170) horas cuatrimestrales para la carrera de Geología - esto implica entre cuatro (4) y doce (12) horas semanales por materia-. En la carrera de Biología entre sesenta y ocho (68) y doscientos cuatro (204) horas cuatrimestrales -que varían entre cuatro (4) y ocho (8) horas semanales presenciales por materia-. Por último, en la Licenciatura en Ciencias Ambientales la carga horaria varía entre sesenta y cuatro (64) y doscientos cuatro (204) horas; lo que lleva a una carga promedio cuatrimestral de trescientas ochenta (380) horas. En la Tabla 8 se puede observar la cantidad de horas de las áreas curriculares.

**Tabla 8**

Áreas curriculares de la carrera de Ciencias Ambientales descritas en la resolución 293/2012

| Área               | Horas   |
|--------------------|---------|
| Ciencias naturales | 1496 hs |

| Área                         | Horas   |
|------------------------------|---------|
| Ciencias exactas             | 782 hs  |
| Economía y sociales          | 238 hs  |
| Interdisciplinarias          | 646 hs  |
| Prácticas profesionales      | 120 hs  |
| Optativas de especialización | 340 hs  |
| Trabajo final                | 228 hs  |
| Total                        | 3850 hs |

En esta suma de horas no se contabilizan, en ninguna de las tres carreras, las que se necesitan para alcanzar el nivel de conocimientos en ILO, de acuerdo a los contenidos mínimos y aprobar los exámenes de inglés. En el anexo IV de las mismas resoluciones figuran los contenidos mínimos de cada espacio curricular con su carga horaria. Sin embargo, cuando se refiere a idiomas, en ninguna de las resoluciones figura la carga horaria, a pesar de considerarse un espacio curricular. En la redacción de los contenidos mínimos (en ambas resoluciones contienen exactamente la misma descripción de contenidos) no se cuenta con horas de aprendizaje para ILO dentro de los planes de estudio, pero, están presentes con nombre de “examen”. Se describen las habilidades que se complejizan a medida que se sube de nivel de examen, como puede observarse en la Tabla 9.

**Tabla 9**

Comparación de las habilidades en inglés descriptas en los contenidos mínimos

| Examen                         | Habilidad            | Complejidad  |
|--------------------------------|----------------------|--|
|                                | leer y comprender    | textos sencillos, vocabulario general académico inicial y básico                       |
| Examen<br>Nivel I de<br>Inglés | utilizar diccionario | resolver inconvenientes de vocabulario y comprensión, encontrar información específica |
|                                | escribir y redactar  | breves notas y mensajes, textos y resúmenes de lecturas                                |

| Examen                              | Habilidad           | Complejidad  |
|-------------------------------------|---------------------|--|
|                                     | leer y comprender   | artículos e informes relativos a temas contemporáneos, profesionales y académicos. |
| Examen<br>Nivel II de<br>Inglés     | resumir             | textos básicos técnicos  |
|                                     | incorporar          | vocabulario científico y profesional   |
|                                     | escribir y redactar | informes técnicos y conclusiones breves  |
|                                     | argumentar          | diferentes posiciones de autores   |
| Examen de<br>Nivel III de<br>Inglés | leer y comprender   | cursos, clases, conferencias   |
|                                     | expresar escrita    | correcta. Redacción de informes y presentaciones                                   |
|                                     | argumentar          | puntos de vista con claridad   |

Como resultados de la lectura del plan de estudio de la carrera de Ciencias Ambientales que ofrece el ICPA en la UNTDF se observa que no hay una descripción explícita de la necesidad de enseñanza de ILO, a pesar de incluir tres exámenes de inglés en el diseño curricular y mencionar la promoción de lectura de artículos de investigación en esta lengua en las asignaturas. Tampoco se cuentan las horas de preparación para los exámenes de ILO en la suma total de horas de dictado y ni siquiera cuentan cómo horas de dedicación que se requiere para aprobarlos.

En la redacción de los contenidos mínimos hay un detalle de las capacidades que se complejizan a medida que se sube de nivel de examen. No se mencionan los conocimientos, las habilidades y destrezas que se necesitan para ser capaz de leer y comprender textos y escribir notas y mensajes o argumentar posiciones y redactar conclusiones y poseer expresión escrita correcta. Cuando se hace referencia a “leer” no especifica si es en voz alta o en silencio siendo que en el tercer nivel de inglés se detalla la capacidad para comprender cursos y conferencias académicas y plantear argumentaciones y puntos de vista con claridad.

En los programas de las asignaturas se observa que docentes de los primeros años se incluye bibliografía en inglés. En la Tabla 10se puede comparar el porcentaje de asignaturas por año que incluyen la lectura de textos en inglés; y en la Tabla 11 la cantidad de textos en los que se traduce ese porcentaje.

**Tabla 10**

Porcentaje de Bibliografía en inglés en la carrera de la Licenciatura en Ciencias Ambientales de la UNTDF

| Año de Cursada | Cantidad de Asignaturas | Total de Asignaturas con Bibliografía en Inglés | Porcentaje de Asignaturas con Bibliografía en Inglés |
|----------------|-------------------------|---|--|
| Primero        | 6                       | 2   | 33.33%   |
| Segundo        | 8                       | 2   | 18%  |
| Tercero        | 8                       | 2   | 18%  |

**Tabla 11**

Asignaturas con bibliografía en inglés en la carrera de Ciencias Ambientales de la UNTDF

| Asignatura                                 | Bibliografía Obligatoria en Inglés  |
|--|---|
| Química General e Inorgánica               | <ol style="list-style-type: none"> <li>Atkins, Peter (2006) Principios de Química. 3<sup>a</sup> Edición. México. Editorial Médica Panamericana</li> <li>Mc Murry John E. (2009) Química General. México. Pearson Educación</li> <li>Bruce H. Mahan (1997) Química. Curso Universitario. Barcelona. Fondo Educativo Interamericano</li> <li>Chang, R. (2010) Química. México. Mc Graw Hill</li> </ol> |
| Introducción a la Botánica                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>MOORE, D.M. 1983. Flora of Tierra del Fuego. Anthony Nelson,</li> <li>Inglaterra - Missouri Botanical</li> <li>Garden (EEUU). 396 pp.(1 ejemplar) LEE, R. E. 2008 <b>Phycology</b> Cambridge Cambridge University Press</li> </ol>   |
| Estadística Básica para Ciencias Naturales | <ol style="list-style-type: none"> <li>Neter, J; Wasserman,W.; Kutner. M. 1990. <b>Applied Linear Statistical Models.</b> M.H. IRWIN</li> <li>Orlóci, L.; Kenkel, N.C.1985. <b>Introduction to data analysis</b> ICPH</li> <li>(mencionada en la programación, no en la bibliografía de la asignatura)</li> </ol>   |

| Asignatura                                   | Bibliografía Obligatoria en Inglés  |
|--|---|
|  | <p>4. Sokal,RR; Rohlf,F.J. 1995 <b>Biometry.</b> 3d.ed. Freedman and Company</p> <p>5. Zar, J.H. 1999 <b>Bioestatiscal Analysis.</b> 4º ed. Prentice-Hall, Inc.</p> <p>6. Gotelli, N.J. y Ellison, A. M. 2004 <b>A primer of Ecological Statistics.</b> Sinauer Associates, Inc.</p>  |
| Estadística Avanzada para Ciencias Naturales | <p>1. Anderson, Theodor Wilbur. 1984 <b>An introduction to multivariate analysis.</b> 2d edition Hoboken, New Jersey. Wiley.</p> <p>2. Berry, Donald A. 1996 <b>Statistics. A Bayesian Perspective</b> DuxburyPress</p> <p>3. Burnham, Kenneth P., Anderson David R. 2002 <b>Model Selection and Multimodel Inference. A Practical Information Theoretic Approach.</b> 2nd Edition Springer</p> <p>4. Conover, W.J. 1980 <b>Practical Nonparametric Statistics</b> Wiley &amp; Sons</p> <p>5. Gotelli, N.J. y Ellison, A. M. 2004 <b>A primer of Ecological Statistics</b> Sinauer Associates, Inc.</p> <p>6. Kutner, Michael H., Nachtsheim, C. J., Neter, John; Li, William. 2005 <b>Applied Linear Statistical Models. Fifth edition.</b> McGraw-Hill.</p> <p>7. Irwin Manly, Bryan F. J. 1994 <b>Multivariate Statistical Methods. A primer.</b> Chapman y Hall/CRC</p> <p>8. McCullagh, P. y J.A. Nelder 1989 <b>Generalized linear models. Second Edition.</b> Chapman y Hall</p> <p>9. Neter, J; Wasserman,W.; Kutner, M. 1990 <b>Applied Linear Statistical Models</b> M.H. IRWIN</p> <p>10. Quinn, Gerry P. y Keough, Micael J. 2003 <b>Experimental design and data analysis for biologists.</b> Cambridge University Press</p> <p>11. Rencher, A. 2002 <b>Methods of multivariate analysis. 2d edition.</b> Wiley</p> <p>12. Stroup, Walter W. 2013 <b>Generalized Linear Mixed Models: Modern Concepts, Methods and Applications.</b> CRC Press</p> <p>13. Zuur, A.F.; Ieno, E.N.; Smith, G.M. 2007 <b>Analysing Ecological Data.</b> Springer</p> <p>14. Crawley, M.J. 1993 <b>Glim for Ecologists</b> Blackwell Scientific Publication</p> <p>15. Manly, Bryan F. J. 2001 <b>Statistics for enviromental science and management</b> Chapman y Hall/CRC</p> <p>16. Montgomery, Douglas C. 1991 <b>Design and analysis of experiments. Third edition.</b> John Wiley and Sons</p> |

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Asignatura                 | Bibliografía Obligatoria en Inglés  |
|                            | 17. Scheiner, Samuel M. y Gurevitch, Jessica (editores) 2001<br><b>Design and analysis of ecological experiments. Second edition.</b> Oxford University Press<br>18. Sokal,RR; Rohlf,F.J. 1995 <b>Biometry. 3d.ed.</b> Freedman and Company   |
| Introducción a la Geología | 1. Lutgens, F., Tarbuck, E. y Tasa, D. Essentials of Geology. New Jersey. Prentice Hall (2 ejemplares). (2009 y 2012).<br>2. Busch, R. Laboratory Manual in Physical Geology. Boston. AGI American Geological Institute, M. National Association of Geoscience Teachers. Pearson Prentice Hall. (2011).<br>3. Condie, K. Plate tectonics and crustal evolution. Oxford. Pergamon. (1993). (Temas 2, 3, 12, 13). |

En la lectura del plan de estudio se detectó que los mismos programas son compartidos con los planes de estudio de otras carreras. Tal como puede observarse en la Tabla 12. Esto puede ser un aporte significativo para la planificación de clases de ILO.

**Tabla 12**

Asignaturas de la carrera de Ciencias Ambientales compartidas con otras carreras

| Año de cursada | Asignatura   | Carreras con las cuales comparte  |
|----------------|--|---|
| Primer Año     | Introducción a la Biología                                       | Biología  |
|                | Matemática Inicial   | Biología y Geología   |
|                | Química General e Inorgánica                                     | Biología y Geología   |
|                | Física I para Ciencias Naturales                                 | Biología y Geología   |
|                | Introducción a la Botánica                                       | Biología  |
|                | Química Orgánica   | Biología  |
|                | Matemática Avanzada para Ciencias                                | Biología y Geología   |
|                | Naturales  |   |
|                | Introducción al Estudio de la Sociedad, la Cultura y el Ambiente | Biología, Geología, Gestión Empresarial, Medios Audiovisuales, Ingeniería |

| Año de cursada | Asignatura  | Carreras con las cuales comparte  |
|----------------|---|---|
|                |   | Industrial, Sociología, Economía,<br>Ciencia Política   |
| Segundo Año    | Introducción a la Zoología                              | Biología  |
|                | Filosofía, Epistemología y<br>Metodología de la Ciencia | Biología  |
|                | Física II para Ciencias Naturales                       | Biología y Geología   |
|                | Química Biológica                                       | Biología  |
|                | Examen Nivel I de Inglés                                | Biología, Geología, Ingeniería<br>Industrial  |
| Tercer Año     | Estadística Avanzada para<br>Ciencias<br>Naturales      | Biología y Geología   |
|                | Introducción a la economía                              | Gestión Empresarial<br>Medios Audiovisuales<br>Ingeniería Industrial<br>Sociología<br>Economía Ciencia Política |
|                | Introducción a la Geología                              | Biología y Geología   |
|                | Legislación Ambiental                                   | Ninguna   |
|                | Ecología General  | Biología  |
|                | Fundamentos de sociología                               | Gestión Empresarial, Sociología,<br>Economía y Ciencia Política   |
|                | Geografía Física para Ciencias<br>Ambientales           | Ninguna   |
|                | Teledetección y SIG                                     | Geología  |

*Nota.* Las asignaturas referidas a idiomas son compartidas con las de otras carreras de grado que no se han incluido en esta investigación -incluye a todas las del ICSE y a otras más del IDEI-.

En el plan de estudio las y los estudiantes de la Tecnicatura en Turismo las y los estudiantes deben aprobar el Primer Nivel de Inglés en tercer año de la carrera y donde muestran tener una competencia comunicativa nivel B1 según el Marco Común Europeo del Consejo de Europa para Lenguas Modernas, tal como está estipulado en la Resolución 312/13.

Según lo establecido en el plan de estudio las y los estudiantes de la Licenciatura en Turismo deben aprobar el Segundo Nivel de Idioma en quinto año de la carrera. Deben acreditar las competencias comunicativas del nivel B2 según el Marco Común Europeo del Consejo de Europa para Lenguas Modernas, tal como está estipulado en la Resolución 313/13. Según las pautas generales oficiales del MCER, una persona con un nivel B2 de idioma puede entender las ideas principales de textos complejos sobre temas tanto concretos como abstractos, incluyendo análisis técnicos en su campo de especialización; interactuar con un cierto grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción normal con hablantes nativos sin provocar tensión en ninguna de las partes; redactar un texto claro y detallado sobre un amplio abanico de temas y explicar un punto de vista sobre una cuestión concreta, ofreciendo las ventajas y las desventajas de las diversas opciones. Esto significa que un/a estudiante puede participar en reuniones relacionadas con su especialidad laboral; discutir problemas que están relacionados con su educación y normas culturales; hablar sobre su estilo de vida personal y profesional, incluyendo una descripción de su vida laboral; explicar su formación, experiencia, fortalezas y debilidades, y comentar su trayectoria profesional; hablar de los procesos mentales y de cómo utilizarlos para mejorar su efectividad en el trabajo y sobre lo que le gusta leer y recomendar buenas lecturas; usar el lenguaje adecuado en las distintas situaciones sociales; analizar situaciones y emitir opiniones personales; manejar situaciones relativamente complejas y extrañas que surgen en contextos sociales y de negocios.

Al tener que alcanzar un nivel B1 como requisito para obtener el título de técnico en Turismo y no ser una asignatura obligatoria y al no tener un aula designada para el dictado de las clases, se optó por un aula virtual y clases con una modalidad blended. La alfabetización académica en LEI incluyó una alfabetización en el uso de las herramientas tecnológicas cuyo uso se incrementó con la pandemia, momento en que los cursos blended se transformaron en totalmente a distancia. Si bien el estudio que se hizo no fue específico en la enseñanza a distancia, se vio atravesado por un contexto particular que influyó en el presente estudio; hizo más evidente la necesidad de tener conocimientos en LEI y la falta de una inclusión real de su enseñanza en la formación profesional.

Desde el año 2012 se comenzó a utilizar una plataforma, Moodle, y se crearon aulas virtuales para que estudiantes de esta carrera pudieran tener acceso a espacios para practicar los diferentes aspectos de la lengua: gramática, vocabulario y la comprensión lectora en particular. Al principio hubo reticencia por parte de las y los estudiantes. Pero con el paso de los años, esta iniciativa volvió a tomar fuerza y se consolidó en la pandemia. Docentes capacitados respondieron con la explotación de los recursos que ofrece la plataforma y en el afán por completar los cursos, estudiantes de la carrera de Turismo usaron las aulas virtuales diariamente. De la misma manera, se implementó el grupo de WhatsApp el cual fue el medio de comunicación permanente entre docentes y estudiantes. Luego de la pandemia, estos recursos quedaron y se retomó la modalidad blended. En la actualidad, el uso del grupo de WhatsApp es un acuerdo entre estudiantes y docentes.

En la Tabla 13 se puede observar las asignaturas de plan de estudio, y aquellas que incluyen bibliografía en lengua extranjera inglés según lo publicado en la página de la UNTDF en el año 2019. En la Tabla 14 se puede observar una comparación entre las asignaturas y el porcentaje de bibliografía en LE por año según los programas del mismo año.

**Tabla 13**

Datos Bibliográficos: Programas de las Asignaturas de la Licenciatura en Turismo

| Año de cursada | Asignatura              | Bibliografía en Inglés SÍ/NO | Títulos   |
|----------------|-------------------------|------------------------------|---|
| Primer Año     | Introducción al Turismo | No                           |   |
|                | Geografía               | Sí                           | RED GLOBAL DE GEOPARQUES:   |
|                | Física                  |                              | <a href="http://www.globalgeopark.org/">http://www.globalgeopark.org/</a> |
|                | Sociología              | No                           |   |
|                | Epistemología (Turismo) | No                           |   |

| Año de cursada  | Asignatura   | Bibliografía en Inglés<br>SÍ/NO | Títulos  |
|-----------------|--|---------------------------------|--|
|                 | No   |                                 |  |
|                 | Seminario:<br>Introducción a las<br>prácticas<br>profesionales |                                 |  |
|                 |  |                                 |  |
| Segundo<br>Año. | Servicios<br>Turísticos.<br>Transporte                         | Sí                              | WARD, D. (2012) Complete Guide to Cruising & Cruise Ships 2012. Berlitz. Ed. Apa Publications GmbH & Co. Verlag GK<br>Jensen, M. y Vereda, M. (2016), The origins and development of Antarctic tourism through Ushuaia as a Gateway port, en Schillat, M. et al., Tourism in Antarctica. A multidisciplinary view of the new activities carried out on the White continent, Washington, DC, Springer |
|                 | Servicios<br>Turísticos.<br>Alojamiento                        | Sí                              | Plog, S. (1991). Leisure Travel. Making It a Growth Market... Again! United States of America: John Wiley & Sons, Inc.<br><br>-Airbnb(2016). “Airbnb and The Rise of Millennial Travel”. <a href="https://www.airbnbcitizen.com/wpcontent/uploads/2016/08/MillenniaReport.pdf">https://www.airbnbcitizen.com/wpcontent/uploads/2016/08/MillenniaReport.pdf</a>                                       |

| Año de cursada | Asignatura         | Bibliografía en Inglés SÍ/NO | Títulos  |
|----------------|--------------------|------------------------------|--|
|                | Parques Nacionales | Sí                           | <p>BIANCIOTTO O.; PINEDO L; SAN ROMÁN N.; BLESSIO A.; KOCH E.M.; COSTA C.B.</p> <p>Salt Marsh Vegetation as Biological Indicator of Solar UV-B Radiation Consequence Of Ozone Global Depletion. In: Antarctic Peninsula and Tierra del Fuego. 100 years of Swedish Argentine scientific cooperation at the end of the World. IUCN 1992 Protected Areas of the World - A review of National Systems Vol. 4 - pag. 175-Gland, Switzerland 186</p> <p>Material de cátedra</p> <p>Clamote Rodrigues, D. and Fischborn, M. (eds) 2016 Solutions In Focus: Transboundary Protected Area Solution 34 pp. Gland, Switzerland</p> <p><a href="http://www.iucn.org/publications">www.iucn.org/publications</a></p> <p>Bianciotto, Oscar, Alicia Y. Blessio, Edgar Omar Rueda Puente 2016 <i>Sarcocornia magellanica</i> (Phil.) M. A. Alonso &amp; M.B. Crespo: an halophyte native of Tierra del Fuego (Argentina) irrigated with sea water for human consumption and sheep meat production. Series: Tasks for Vegetation Science Series</p> <p>Volume: 48 Springer-Verlag ISBN-13:9783319270913</p> <p>Material de cátedra</p> |
|                |                    |                              |  |

*Nota.* La bibliografía fue copiada tal cual aparecía en los programas de las asignaturas publicados en la página de la UNTDF del año 2019.

**Tabla 14**

Porcentaje de Bibliografía en inglés en la carrera de la Licenciatura en Turismo

| Año de Cursada | Cantidad de Asignaturas      | Total de Asignaturas con Bibliografía en Inglés | Porcentaje de Asignaturas con Bibliografía en Inglés |
|----------------|------------------------------|---|--|
| Primero        | 5                            | 1   | 20%  |
| Segundo        | 8                            | 4   | 50%  |
| Tercero        | 7                            | 2   | 0.28%  |
| Cuarto         | 6                            | 1   | 0.16%  |
| Quinto         | 4 (sin contar las optativas) | 2   | 50%  |

## 6.2. Entrevistas a coordinadores de carreras y a coordinadores académicos

Para una descripción de las respuestas provistas por los informantes, se clasificó a cada informante como C A, C B, C C, C D, EDI A, EDI B, EDI C y EDI D. Aquí se presentan las respuestas con omisión de las marcas de oralidad específicas como repeticiones, paráfrasis, redundancias, expresiones de encadenamiento ilativo, como, por ejemplo, “entonces”, sintaxis desmembrada y parcelada -la cual ha sido redactada de manera completa para mejor comprensión de la audiencia lectora-, partículas gramaticales que solo funcionan en el texto oral para llamar la atención a quien hace la entrevista y partícula de tránsito. Los elementos paralingüísticos como elementos cinéticos y proxémicos y los rasgos suprasegmentales como la entonación, ritmo del habla, tono de voz, alargamientos vocálico y pausas no aportan al significado de las respuestas ya que el contenido de las mismas es valioso para los propósitos de esta investigación.

Cabe aclarar que se seleccionaron fragmentos -de las entrevistas hechas a las personas entrevistadas que formaban parte de la gestión y a docentes de la EDI- en los que se desarrollan

ideas completas e incluso hasta respuestas completas en esta sección del texto para dar una visión más acabado de la construcción colectiva que influye en las percepciones de docentes con respecto a la enseñanza de ILO a nivel local y nacional. Salen a la luz el impacto de la normativa y su implementación en este ámbito académico. Otra aclaración importante es que las entrevistas están presentadas de manera aleatoria, no respetan el orden en el que fueron realizadas.

La primera pregunta que se les hizo estuvo referida a los modos de alfabetización y esta vinculación entre lo que es el trabajo académico y la Ley de creación de la UNTDF, y el estatuto y los programas de las diferentes asignaturas. Se leyó el artículo 1º de la sección 1 propósito y misiones fundacional de la Ley de creación de la universidad, de la UNTDF “la universidad organizará sus diversas actividades académicas garantizando que todos los habitantes residentes de la provincia puedan acceder participar y beneficiarse de las mismas” y se le pidió una opinión respecto al trabajo que realiza y lo que dice este artículo.

C A: Es un ideal que hay que alcanzar; y, si bien la universidad lleva pocos años, se ha hecho bastante en estos años para que eso se pueda concretar. Eso es a donde queremos llegar, queremos fundarnos como universidad. Creo que en estos primeros años de las carreras ha ido incrementado el número de carreras y las oportunidades de estudiar en la provincia es bastante importante. Se acompañó con un sistema de becas importante así que a lo mejor los estudiantes que no tienen recursos para que puedan estudiar. Estaba diciendo que, el artículo 1 de la 1er sección de la Ley de Educación, perdón de creación de la Universidad (interrupción) dicen que nosotros tenemos que brindarle oportunidades a todo aquel que quiera estudiar dentro de la provincia, dentro de la región brindando las mejores posibilidades. Bueno, creo que en ese camino estamos; que todavía hay muchas cosas por hacer; y, el ideal es que la Universidad crezca, proporcione nuevas carreras, proporcione más oportunidades, más, estas actividades, no solo como carreras sino en conexión con la sociedad como proyecto de investigación extensión y de vinculación que nos, este, que nos pueda ligar un poquito más lo que necesita la realidad.

Cuando se le pregunta específicamente sobre las carreras que coordina, explica

C A: Es un ideal que hay que alcanzar; y, si bien la universidad lleva pocos años, se ha hecho bastante en estos años para que eso se pueda concretar. Eso es a donde queremos llegar, queremos fundarnos como universidad. Creo que en estos primeros años de las carreras ha ido incrementado el número de carreras y las oportunidades de estudiar en la provincia es bastante importante. Se acompañó con un sistema de becas importante así que a lo mejor los estudiantes que no tienen recursos para que puedan estudiar. Estaba diciendo que, el artículo 1 de la 1er sección de la Ley de Educación, perdón de creación de la Universidad (interrupción) dicen que nosotros tenemos que brindarle oportunidades a todo aquel que quiera estudiar dentro de la provincia, dentro de la región brindando las mejores posibilidades. Bueno, creo que en ese camino estamos; que todavía hay muchas cosas por hacer; y, el ideal es que la Universidad crezca, proporcione nuevas carreras, proporcione más oportunidades, más, estas actividades, no solo como carreras sino en conexión con la sociedad como proyecto de investigación extensión y de vinculación que nos, este, que nos pueda ligar un poquito más lo que necesita la realidad.

Las palabras del informante reflejan una visión institucional proyectiva y fundacional, donde la universidad —aún joven— se concibe como un instrumento de democratización del conocimiento y de oportunidades para los habitantes de la provincia. Reitera el valor del acceso (sistema de becas, aumento de carreras), la dimensión inclusiva del artículo 1 de la ley de creación de la UNTDF, y el ideal de construir universidad en conexión con las demandas sociales reales. Desde la perspectiva de Halliday (1978), toda producción lingüística cumple tres macrofunciones: ideacional, interpersonal y textual. En esta primera respuesta de C.A. se evidencia especialmente la **función ideacional** (representa la experiencia de construir universidad en contextos periféricos) y la **interpersonal** (se posiciona como sujeto comprometido con ese proyecto). El uso de expresiones como "el ideal es que la universidad crezca" construye un horizonte compartido, legitimando el rol institucional como motor social. Cuando se le vuelve a preguntar sobre las carreras que coordina, explica

C A: Si bien la Licenciatura y Tecnicatura en Turismo son carreras que vienen previas a la creación de la universidad en la edad de la Universidad de San Juan Bosco, creo que siempre tuvimos una buena inserción laboral; tanto de los profesionales como en la sociedad. Hoy llegó el momento de renovarnos ya lo mejor dentro del plan de estudio, dentro del nuevo plan de estudio mejorar hay que, también, atender a las necesidades de la comunidad local en este caso de la comunidad turística a ver qué profesionales están buscando o qué profesionales necesitan con qué capacidades, con qué saberes, con qué competencias. El tema de las competencias es muy importante, las competencias es el saber hacer, o sea, cómo desempeñarse en una situación. Eso es muy importante que vayamos a tener que evidentemente también a la hora de reformar tener algún contacto con la sociedad con la comunidad turística para ver que profesional podemos nosotros formar que a ellos les resulten más necesarios son con más características o adaptados la realidad del presente.

El testimonio alude a la expansión de carreras, proyectos de extensión y vinculación. Estos elementos pueden leerse como formas de alfabetización académica situada, en la medida en que conectan los saberes disciplinares con las necesidades sociales locales. Como sostienen Cassany y Castellà, la literacidad no es neutra ni universal, sino históricamente situada y mediada por contextos institucionales, algo que el informante encarna plenamente al referirse a las necesidades de la región. El discurso también se articula con el marco socioeducativo planteado por la UNESCO (2009) y CEPAL (2007) en relación con la democratización de la educación superior. C.A. retoma esta línea cuando menciona el sistema de becas y la obligación de ofrecer oportunidades a quienes desean estudiar. En línea con Natale & Stagnaro (2017), se visibiliza la necesidad de políticas que contemplen la heterogeneidad de los públicos y que construyan trayectorias más equitativas. Aunque el fragmento no menciona explícitamente la enseñanza de lenguas extranjeras o el inglés como lengua otra (ILO), el enfoque sobre equidad

en el acceso y la conexión con las necesidades reales abre espacio para reflexionar, siguiendo tu marco teórico, sobre cómo la enseñanza de lenguas también puede formar parte de esas oportunidades que la universidad busca garantizar. En ese sentido, podría pensarse el ILO como un puente entre el mundo académico, el profesional y la sociedad, no solo como un requisito instrumental.

Al consultar por el trabajo con estudiantes, replica dentro de “eso” que:

C A: Vamos a hacer, el trabajo con los estudiantes es importante; es una pata fundamental o una pieza clave para escucharlos, para saber qué necesitan, para saber qué características tienen en función de eso también tenemos que planear la carrera incluyéndolos. No sé si va por ahí la pregunta. La verdad es que, al ser una universidad relativamente pequeña en función a la cantidad de estudiantes, los docentes y la carrera, normalmente, tratamos de amoldarnos a todo a todos los estudiantes ya sea de dificultad visuales para desplazarse, tratamos de buscar el mecanismo que se adapte a cada uno pueda obtener los saberes de manera diferente. Nosotros pensamos y diagramamos la carrera para el general del público, pero siempre hay alumnos con algunas dificultades; algunas barreras que tiene que sobrellevar que tratamos de adaptarnos en función a lo posible y a nuestras capacidades. Y si no buscamos ayuda para ver como brindarles el nivel superior a todos.

Con respecto al trabajo de inclusión en la universidad, detalla:

C A: Nosotros trabajamos mucho con el área de bienestar de la universidad y si necesitamos también en el área de discapacidad y de acompañamiento a los estudiantes con diferentes herramientas. Lo importante desde la carrera y los profesores tener la voluntad de buscar nuevas alternativas o muchas veces adaptarnos o complementarnos entre los diferentes profesores para lograr que todos los alumnos, que quieran estudiar, puedan hacerlo.

La siguiente pregunta refiere al plan de estudio ¿se piensa en la construcción social del territorio en un desarrollo sustentable socialmente inclusivo democrático participativo y solidario tal como lo prevé la ley fundacional 26.559? A lo que responde:

C A: Todavía, nosotros desde esta universidad nunca hicimos un plan, pero todo lo que prevé la ley de creación de la universidad es lo que la actividad turística es sustentable tiene que ser inclusiva. Nosotros somos una carrera con profesionales de diferentes sectores con un abordaje multidisciplinario abordamos la carrera y la idea es que entre todos podamos construir como te decía, también la participación de los alumnos y con la sociedad un plan de estudio más actual y que sea lo suficientemente flexible para ir acomodándose al cambio social que eso es fundamental y dentro de la actividad turística nuestro principal recurso son los recursos naturales y culturales que nosotros como bien primero tenemos que proteger resguardar conservar y también ayudar a identificar; entonces, ese plan lo tenemos que construir todos, fundamentalmente, ¿no?

Sobre el trabajo de toma de decisiones describe:

C A: Lo estamos por encarar y van a participar todos los docentes de la carrera todos los alumnos la idea es crear instancias de participación para, para que todos podamos aportar. Hay orientaciones que vienen, desde nación, en realidad se están enfocando desde las

competencias, que es lo que alumno tiene que saber tanto con unidades, sino con saberes que el alumno lo tenga que incluir y en eso vamos a incluir como te decía la cámara de Turismo, la cámara hotelera, las agencias de viajes para tratar de buscar el mejor profesional y el mejor plan , no solo que no sea un plan rígido sino que se pueda adaptar en el tiempo o que pueda estar acorde a lo que la sociedad está cambiando y detalla de esta carrera después buscaremos también ayuda de experto para formar en educación para lograr todo eso que nosotros pensamos lo podamos volcar a un plan coherente en un plan actual, en un plan que por lo menos pueda funcionar durante 10 o 15 años.

Para profundizar y conocer el proceso de construcción de un nuevo plan de estudio, se le pregunta cómo se articula el plan de estudio actual con el estatuto de la universidad apunta que:

C A: En realidad, el plan de estudio de la universidad es previo a la creación con lo cual fue absorbido por la universidad y la nueva ley si bien en mucho coincide, creemos que es hora de reformarlo porque es un plan de estudio que fue pensado hace 20 años atrás (...) los contenidos mínimos del plan y dentro de la libertad de cátedra todos los docentes tratan de amoldarlo con conocimientos actuales y saberes nuevos, lo tratamos de actualizar mantener actualizado en función a la potestad que tiene cada docente de poner contenidos extras a lo que son los contenidos mínimos.

Al consultar por las lenguas extranjeras en los planes de estudios o en los programas, comenta:

C A: Nosotros en la carrera de Turismo, como justamente es un plan bastante viejo, no lo tenemos como asignatura, sino que lo tenemos como niveles de inglés que los alumnos tiene que rendir, un nivel en la Tecnicatura y otro nivel para la Licenciatura que son niveles preestablecidos. Si bien esto va a ser parte de una nueva discusión y una discusión donde todos lo aceptemos y donde todos aportemos, los idiomas se construyan dentro de la currícula y sea una asignatura que sean parte del saber bien en las diferentes lenguas que nosotros optemos.

La persona informante plantea una tensión entre el diseño curricular actual —considerado obsoleto— y una necesidad emergente de revisar la inclusión de los idiomas como saber disciplinar integrado. El uso de “niveles preestablecidos” como requisito parcial y externo a la formación académica denota una forma de tratamiento instrumental del inglés, desconectada de la lógica curricular profunda.

Se anticipa una posibilidad de cambio en clave participativa, al decir que será “una discusión donde todos lo aceptemos y aportemos”. El foco está en construir colectivamente una redefinición del lugar que ocupa el idioma en los planes de estudio de Turismo, proyectándose como un componente significativo del saber profesional y no solo como una barrera a sortear. El testimonio expresa con claridad la ausencia de una curricularización genuina del inglés como

lengua de aprendizaje disciplinar. La enseñanza de una LE debe ir más allá del “rendir niveles” para integrarse como asignatura crítica en la construcción del saber profesional, en este caso, en Turismo. El testimonio revela que el inglés no está concebido como lengua del conocimiento, del pensamiento académico o de inserción internacional, sino como un requisito estático. Esto refuerza la idea de que la exclusión del ILO del tronco curricular reproduce inequidades al limitar las oportunidades de acceder a saberes actualizados y fuentes originales del campo. Los “niveles preestablecidos” que menciona la informante podrían vincularse a certificaciones externas o modelos cerrados (como el MCERL), pero desprovistos del anclaje local y disciplinar que requiere la alfabetización académica auténtica. Esta descontextualización debilita la transferencia de competencias a situaciones reales de estudio o trabajo.

Este fragmento pone en evidencia una tensión estructural en los modos de alfabetizar: por un lado, un sistema heredado que separa las lenguas del saber profesional; por otro, una necesidad institucional de avanzar hacia una visión más integradora, democrática y situada del aprendizaje de lenguas. Su inclusión como asignatura implicaría no solo brindar herramientas técnicas, sino también reposicionar a las lenguas como parte del derecho a una formación superior justa, crítica y globalmente relevante. Estas ideas son reforzadas con las siguientes afirmaciones:

C A: Están como exigencia del plan de estudio, pero como rendir un nivel de idioma, no en currícula y contenidos mínimos como si fuera una asignatura; o sea no tiene carga horaria. El alumno tiene que rendir un determinado nivel la idea que buscamos es que los idiomas tengan carga horaria y sea con una currícula más establecida como si fuera un programa.

Y da más detalles:

C A: Son un examen. Al ser un examen no podemos obligar o no podemos condicionar a los alumnos a que lo cursen obligatoriamente la idea también es que no solo sea una asignatura sino que sean asignaturas que se puedan interrelacionar con otras asignaturas entonces los contenidos del nivel por ejemplo en este caso inglés a lo mejor también se puede trabajar con otras asignaturas para ir mezclando contenidos de ecología de parques de prácticas profesionales que nos podamos interrelacionar entre tanto en castellano como en lengua extranjera.

Se le pide que precise el proceso de toma de decisiones.

C A: Eso está abierto a la discusión son diferentes que podemos pensar los 5 años de la carrera que opciones está a lo mejor pueden ser 2 niveles de idioma fijo y otro y otro orientado por ejemplo inglés para servicio turístico, inglés para técnica de guiado eso es parte de la discusión que todavía no pudimos dar (...) es un momento para sentarse en una mesa conversar a ponerse de acuerdo y me parece que hasta que no pase la pandemia no sé si se va a poder dar ese contacto estrecho de saberes de encuentro me parece que por videollamada esto no va a funcionar (...) principalmente tiene que estar incluida en la carrera y los docentes específicos

tiene que ser una decisión compartida (...) de los niveles de inglés (...) especializado en lengua extranjera (...) por ahí son discusiones que hay que abrir sin que sean demasiadas abiertas para que no todo el mundo opine de cualquier cosa sino que sea bien puntual, pero a lo mejor que es lo que se necesita los contenidos que vemos nosotros que son básico para la actividad (...) un trabajo colaborativo entre alguna especialidad particular y un docente de la lengua (...) me parece todas estas cosas son las que contribuye a que uno no se equivoque solo a lo mejor los aportes de todos pueden sumar a veces no siempre, pero o muchas veces escuchar otras opiniones para no trabajar todos en compartimientos estancos esta bueno avece rodearse de las opiniones de los pares.

En este punto coincide con las docentes de la EDI:

C A: Mi opinión personal es que tendría ser una asignatura más si la discusión y no termina siendo una asignatura más si tendría que tener algún protocolo alguna reglamentación propia, pero me parece mejor que sea por lo menos esa es mi opinión que sea una asignatura que el alumno que no sabe hablar idioma extranjero que cuando termine su carrera lo tenga bien presente o bien formado al idioma (...) como saber de agencias de viajes como saber de hotelería tiene que saber de idioma o sea sobre todo el inglés después podemos pensar en un par más me parece que el primero es las inglés.

Con respecto al uso de la bibliografía en inglés, define un modo particular de trabajarla en la clase:

C A: En algunos casos hay muy poca, pero en algunas prácticas se incluye en algunos servicios turísticos también alguna bibliografía que como no tenemos esta base de idioma sólida se la pone como complementaria se busca que hay una bibliografía castellana que sea básica pero muchas veces en otro idioma suma mucho, siempre se la pone como complementaria porque no les podemos exigir si no les enseñamos a hablar el idioma.

Especifica:

C A: Muchas veces en algunas asignaturas que me ha pasado tratamos de diferenciar el trabajo en grupo hacerlo en grupo y que en cada grupo haya alguien que lea bien inglés y que les haga de traductor y que el trabajo pueda hacerse de esta manera para aprovechar el buen material que hay en otras lenguas.

Las respuestas de C.A. están fuertemente alineadas con los principios teóricos de la alfabetización académica como práctica social, y con la concepción de la universidad como agente de inclusión, innovación y compromiso territorial. Su discurso permite pensar en la construcción de políticas institucionales —lingüísticas, curriculares, pedagógicas— que acompañen ese horizonte inclusivo desde una base realista y contextualizada.

La siguiente persona informante, C B, que cumple un rol de gestión, revela una postura crítica frente al modelo heredado de acreditación de las lenguas extranjeras en la UNTDF, evidenciando una tensión entre una tradición evaluativa y la necesidad de transición hacia un paradigma pedagógico más inclusivo, comunicativo y centrado en el estudiante. Se articula un

recorrido que va desde la identificación de un formato institucional obsoleto, hacia la valoración de los aprendizajes de la pandemia como catalizadores de nuevas formas de enseñanza y acompañamiento.

C B: en primer lugar, nosotros tenemos que pensar cuál es el formato que tienen las lenguas extranjeras de la Universidad de Tierra del Fuego, primero antes de empezar a responder las preguntas. El formato que tiene en los planes de estudios es de examen una mirada de acreditación una mirada institucional, ya como algo legado de la San Juan Bosco. Es esa mirada de acreditación, qué es un poco la mirada que se trae de otra tradición, que no es la actual que se busca un enfoque más comunicativo y donde el foco está más puesto en lo que es la enseñanza y en el estudiante particularmente. Por eso está un poco desfasado con los tiempos y más con lo que ha provocado esta pandemia. Pensar en territorio pre-pandemia, era pensar la inclusión y la alfabetización académica de lenguas extranjeras. En mi caso yo soy docente de tres (3) espacios de lecto-comprensión en inglés, para los estudiantes de esta provincia tanto para los estudiantes de la sede de Ushuaia como para la de Río Grande. Pero la pandemia con la virtualización forzosa que tuvimos con nuestras propuestas, hoy, nos permite no solamente la nacionalización de nuestra propuestas, es decir que, en algún momento podemos abrir los estudiantes de otras provincias que decidan cursar aquí, sino también la internacionalización que son las clases espejos; es decir, creo que a nosotros, que ya estábamos un poco preparado, porque veíamos algunos casos algunas profes contestando esta mirada de la bimodalidad para la enseñanza de las lenguas extranjeras nos ha beneficiado. Y como decía al ser exámenes nosotros como colectivo de la Escuela de Idiomas hemos pensado en dispositivos de acompañamiento a los estudiantes ¿sí? y, tiene que ver con esto, con cursos de capacitación, con talleres, con tutorías. Es decir, la mirada de inclusión que es un aspecto clave desde la Ley de Educación Superior también tiene que ver con esto; con el acompañamiento que nosotros, como docentes, y yo desde el 2019, como, como coordinadora académica de la Escuela de Idiomas, hago de los estudiantes. Eso se materializa en muchas cuestiones; como ya mencioné, la posibilidad de poder continuar nuestras capacitaciones desde la virtualidad y con un proyecto que no imite la presencialidad o que sea una mimesis de la presencialidad ha llegado la virtualidad, sino que realmente sean propuestas tecno pedagógicas donde la mirada esté puesta en el aprendizaje colaborativo, en el fomento de capacidades metacognitivas de los estudiantes. Esto es la bajada, a la, a la práctica.

La referencia a un “formato de examen” heredado de la Universidad San Juan Bosco representa una crítica directa al paradigma institucional de acreditación de lenguas extranjeras como sistemas de control más que espacios formativos. Esto se alinea con el segundo supuesto de esta tesis, que indica que las prácticas institucionales muchas veces no reflejan un enfoque de enseñanza de lengua y cultura, sino de validación burocrática del conocimiento. Autoras como Natale y Stagnaro (2017) señalan que estas formas de evaluación descontextualizada invisibilizan las trayectorias lingüísticas previas y contribuyen a reproducir desigualdades. En ese marco, lo que C.B. denuncia es una lógica de exclusión pedagógica encubierta.

C.B. destaca que el modelo evaluativo se encuentra “desfasado con los tiempos”, sobre todo tras la pandemia. Esta afirmación se enlaza con la propuesta de Cassany y Castellà (2010)

sobre la alfabetización como práctica social, donde el foco debe desplazarse desde el control del saber hacia la construcción contextualizada del conocimiento.

Al colocar el énfasis en propuestas tecno-pedagógicas que no imitan la presencialidad sino que potencian el aprendizaje colaborativo y las capacidades metacognitivas, se expresa una alfabetización académica situada, que responde no solo a las demandas institucionales, sino también a las condiciones socioculturales del estudiantado.

El concepto de “clases espejo” como oportunidad de internacionalización de las propuestas de inglés confirma una visión del idioma no sólo como herramienta técnica, sino como vehículo de interacción global e intercambio académico. Esta idea se alinea con lo desarrollado en esta tesis sobre el ILO como dimensión crítica y política, que pone en cuestión las formas hegemónicas de enseñanza de la LE y abre paso a formas más democráticas y culturalmente sensibles.

Cuando se le pregunta por la participación de la EDI en la construcción de los nuevos planes de estudios, precisa:

C B: Es compleja la respuesta y te lo voy a decir en términos de la mirada administrativa. Hay una mirada pedagógica y otra administrativa. Ingresé por una convocatoria en la universidad en octubre del 2017. Desde ese momento, me pongo a revisar cuáles son los planes de estudios ¿sí? y ver qué era lo que iba a tener que estar haciendo en función de los planes de estudios, y me entero, me informan, que habían sufrido modificaciones. Es decir, hay ciertas modificaciones, pero más que nada, como en algunas cuestiones de detalles. No como un debate para cambiar o sacar y poner espacios curriculares ¿sí? Desde ese momento, como dije, las lenguas extranjeras son espacios de acreditación. Sí, como docente y ya yo como coordinadora a partir del 1º de mayo del 2019 me entero, porque ya me llega la resolución con todo listo, toda la información administrativa de que las carreras del instituto, del Instituto de Polares, el ICPA, como se llama aquí, habían, obviamente, ya pasado por un proceso de debate; pero por más que no era coordinadora en ese momento o sí no se en qué momento se encontraban cuando asumo como coordinadora. Desde el 2017 soy docente de la Escuela de Idioma, incluso había otros docentes también, previos a mí. Incluso los profes de portugués que ya vienen desde muchos años antes tampoco fueron convocados, y, por ejemplo, ellos en el plan de estudio actual eliminaron esa lengua extranjera. Por eso te decía que hay una mirada administrativa. Por sí la única intervención que te podría decir que tengo en términos formales. Porque no es lo mismo que me manden algo listo y que dé mi opinión, como pasó con el reglamento de la nueva acreditación de idioma de la carrera de ICPA, y que después fue una sola hojita la que me mandaron. Trabajé con el equipo de profes. Después eso resultó un reglamento completo de como de siete hojas que yo no había visto y ya tenía resolución. Todo eso después me llega. Realmente la participación la entiendo como participar de comisiones donde haya un debate serio, donde se busque la mirada de los especialistas; o sea, que esté esa mirada disciplinaria, pero también interdisciplinar. Eso no ocurrió. Lo único que te digo, que tuve como intervención de los términos formales, fue cuando la secretaría académica anterior, me da intervención porque llega ella. Esto tiene que ver con procedimientos administrativos.

Cuando hay modificaciones de planes de estudios, eso pasa por secretaría académica. Y secretaría académica también después lo eleva al Consejo. Por depender de la secretaría académica, lo que hace la funcionaria en su momento, fue darme intervención para que pudiera dar mi mirada de especialista. Mi mirada tuvo que marcar estas cuestiones que no tuvimos participación, que esto fue hecho de manera unilateral sin la mirada de especialistas en lenguas extranjeras.

Con respecto a la toma de decisiones sobre temas referidos a la enseñanza de las lenguas extranjeras aclaró:

C B: Se eliminó portugués de los planes de estudios y esos tres niveles de inglés se redujeron. Ni siquiera a un espacio en la caja curricular para llamar a examen, sino con un mero requisito. Me parece que ahí tiene que darse la intervención en el debate. Antes de empezar a escribir; en el debate propio de lo que implica una modificación de un plan de estudio y no tener solamente una mirada matemática. Porque he tenido explicaciones formales de los que estuvieron participando para decir que esto es una cuestión matemática. Cumplir con tantas horas de la caja curricular. Por eso, los idiomas quedan afuera. Pero hay que hacer otra lectura de eso porque su futuro biólogo, geólogo, donde tiene en su bibliografía obligatoria, en su carrera, en su formación inicial solo textos que tiene que ver con el inglés o con la cercanía que tenemos con el Brasil, que tiene que ver con portugués y se decide eliminar eso, es controvertido. Se entiende, entonces, que no puede ser solamente una cuestión matemática, sino que son una especie de ajuste. No sé qué palabras ponerle. Me parece que da para un debate más profundo; pero, para eso hay que habilitar esa mirada interdisciplinaria.

El fragmento expone una crítica explícita al modo en que se toman decisiones curriculares en la institución, señalando una lógica tecnocrática —basada exclusivamente en el cumplimiento de cargas horarias— que deja fuera a las lenguas extranjeras de la caja curricular. La persona entrevistada visibiliza esta lógica como reductiva, excluyente y políticamente conflictiva, especialmente en carreras cuyas bibliografías obligatorias están escritas en inglés.

“Se eliminó portugués de los planes de estudio y esos tres niveles de inglés se redujeron [...] por una cuestión matemática.”

La alusión al portugués como lengua de cercanía geopolítica y al inglés como lengua de acceso al conocimiento disciplinar refuerza la idea de que su exclusión representa no solo una pérdida formativa, sino también un empobrecimiento del derecho a la inclusión académica plena. Al definir el recorte como “una especie de ajuste”, aunque con vacilación lingüística, C.B. insinúa que se trata de una decisión de racionalización política y no exclusivamente pedagógica.

La crítica de C.B. evidencia la dimensión excluyente y jerarquizadora de los planes de estudio cuando omiten la enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de que los textos clave están en esas lenguas. Este hallazgo confirma los supuestos 2 y 3 de esta tesis, que plantean que muchos programas no reflejan prácticas pedagógicas explícitas para trabajar con bibliografía en inglés, y que, sin una política lingüística definida, la inclusión se convierte en un derecho restringido.

La referencia a la “mirada matemática” refuerza lo que Cassany y Castellà (2010) llaman la invisibilización de prácticas letradas específicas en el ámbito académico. Reducir el valor de las lenguas a una cuestión de cálculo horario presupone que no constituyen un saber disciplinar legítimo, sino un agregado superficial.

El concepto de ILO, central en esta investigación, habilita la lectura política del fragmento. En tanto no se considere al inglés (y otras LE) como lenguas de saber, herramientas de acceso y producción de conocimiento, su presencia quedará reducida a un mero instrumento de evaluación o requisito periférico. El testimonio de C.B. clama por una mirada interdisciplinaria que posicione a las lenguas como parte integral de la formación profesional, particularmente en ciencias “duras” como Biología o Geología, donde el acceso a material actualizado depende del dominio del inglés.

C.B. propone que estos temas deben habilitar un “debate profundo” antes de redactar nuevos planes, lo que se vincula directamente con los aportes de Natale y Stagnaro (2017) respecto a la urgencia de políticas lingüísticas que surjan del consenso institucional y que respondan a los desafíos de democratización del conocimiento.

Con respecto al artículo segundo de la sección primera propósitos iniciales fundacionales en el estatuto de la UNTDF que estipula que:

la propuesta académica deberá atender y observar constantemente el desarrollo de nuevos conocimientos, de nuevas prácticas pedagógicas, de nuevas herramientas de información, de nuevos requerimientos laborales, la formación integral de los estudiantes significa trascender la simple transferencia de conocimiento, implica desarrollar en los estudiantes valores éticos, capacidades competencias y saberes nuevos visto desde la perspectiva de un mundo en proceso permanente de transformación. (pp. 3-4)

Se le piden detalles sobre el trabajo interdisciplinario entre diferentes áreas y la interacción entre los institutos y la EDI. Sobre lo cual opina lo siguiente:

C B: En cuanto a esto creo que la articulación es muy escasa. Es muy pobre. Por muchas cuestiones como la administrativa. Nosotras como docentes de la EDI -dentro de una unidad que es no docente-, no estamos dentro de un instituto. Es beneficioso en el sentido que le da cierta mirada transversal, digamos, somos transversales y llegamos como a muchas cuestiones; pero, de manera limitada. Entonces, tampoco nos está sirviendo ni a nosotros ni a

la universidad. Y este trabajo, que vos decís, articulado se da de manera escasa porque depende del coordinador de turno. ¿En qué sentido? Creo que en muchos espacios; más que nada en estos de ciencias polares en los que vemos mucha articulación relacionada con Malvinas, con Antártida con todo el trabajo Antártico se podrían hacer clases espejos. La internacionalización a través de la virtualidad es un hecho y eso debería estar acompañada. Es decir, el docente o la disciplina que quiera hacerlo y, obviamente, un especialista de la lengua.

Esta última idea de trabajo interdisciplinario es observada desde la Secretaría Académica. Afirma que es “un ideal en el imaginario de algunas personas que ocupan cargos en la gestión”. Continúa desarrollando esta idea:

C B: Pero eso no se da. Este trabajo del par pedagógico no está pensado a nivel institucional; ni siquiera está pensado, creo, intra institucional; es decir, que se pueda trabajar probando con lo que hay entre distintas miradas. Esto para trasladarlo lo que es la educación obligatoria, lo que es pensar la educación ciclada; es decir, por ciclos. No más compartimientos estancos. Cada espacio curricular no es único, sino que forma parte de un eslabón más del plan de estudio; de lo que es un profesional que piensa la universidad, que debería tener en su formación para enfrentar ciertas condiciones laborales del mercado. Eso siento; que no se está cumpliendo. Creo que es por esto. Hay varias cuestiones. Nosotros como especialistas de las lenguas no podemos intervenir en esos planes de estudios. No se nos participa. Y, después, en la puesta en práctica, como tampoco podemos, digamos, darnos el lujo de tener ciertas libertades para algunas cosas o que eso no quede documentado, no quede registrado. Está faltando realmente una articulación en el nivel institucional. No puede quedar con la buena voluntad de los docentes de las lenguas extranjeras y los coordinadores de ciertas carreras o los docentes de ciertas carreras. Eso tiene que tener una mirada más institucional en términos sistemáticos y más organizados.

En esta respuesta acusa la relevancia de la normativa y las implicancias que tiene. Cómo una decisión institucional afecta las relaciones de los miembros de una institución y el trabajo y los vínculos entre pares y entre docentes y estudiantes. Al consultarle por una definición de participación en la elaboración de los exámenes, describe un modo el cual ve como viable y que no se ha llevado a cabo.

C B: Primero me parece que hay que hacer docencia con los colegas porque los estudiantes no entienden, porque el estudiante lo pasa por el cuerpo a esto. El hecho de asistir a nuestros cursos, no me voy a olvidar nunca, por ejemplo, el ejercicio que hice con los estudiantes del ICPA. Fue tomar artículos que les habían dado durante su carrera y trabajarlo. Desde esta mirada de la alfabetización académica, ya lo era, ahora tengo que en una tarde tratar de lograr rápido este texto con el diccionario en la mano voy y traduzco que era lo que hacía muchos como podían y sabían del paso para tratar de completar una guía o lo que tuviera que hacer. Cuando ellos volvían a trabajar ese artículo que ellos mismo lo habían seleccionado le había costado en su momento lo que fuere, y lo volvemos a trabajar desde esta mirada de contenido lingüístico o de contenido estratégicos; es decir, ¿cuáles son las mejores estrategias? No hay que traducir. Que no sea buscar todo en el diccionario. ¿Cuáles son las estrategias de comprensión? Incluso también la mirada sobre el género, ¿cuál es la estructura de un artículo? ¿Qué cosas ya tendría que ir adelantando previo a la lectura? Segundo la lectura de ese artículo de investigación del texto que estoy viendo. Todas esas cuestiones, este trabajo fino que hacemos

nosotros los expertos en lingüística del análisis del discurso no lo tiene ni un biólogo, ni un sociólogo, ni una politóloga. Porque no es su área. Entonces, el estudiante al pasar, por eso la respuesta del estudiante “¡uy! profe terminé de entender un concepto” o “ahora me queda más claro que quería decir con esto este autor”. Es decir, que te llevaba no a una lectura literal, sino realmente a un entendimiento profundo del texto. Ese entendimiento profundo lo logra la propuesta pensada desde el punto de vista de la lengua. Entonces es super importante esto que te digo de la metacognición. Si nuestros colegas de los distintos institutos que utilizan textos actuales en inglés entendieran esto, harían pasar a sus estudiantes por este tipo de entrenamiento. Esto les da otra rigurosidad en la lectura y otro nivel de comprensión.

Este fragmento del testimonio es especialmente revelador, ya que expresa con claridad la relación entre alfabetización académica, prácticas de lectura crítica en lengua extranjera e intervención pedagógica especializada. Comienza señalando que “el estudiante lo pasa por el cuerpo”, una metáfora que visibiliza el carácter afectivo, vivencial y situado de la lectura en lengua extranjera, sobre todo cuando no se han adquirido estrategias de comprensión lectora. Esta idea recupera plenamente los aportes de Cassany y Castellà (2010), quienes entienden la lectura y la escritura como prácticas socioculturales ancladas en contextos específicos, y no como actos meramente técnicos o descontextualizados. El esfuerzo del estudiante por comprender un texto técnico en inglés es corporal, emocional, cognitivo y social.

La experiencia narrada con estudiantes del ICPA describe una práctica pedagógica que promueve un desplazamiento desde la traducción palabra por palabra hacia una lectura estratégica, comprensiva y crítica. Al retomar artículos ya trabajados por los propios estudiantes y aplicar enfoques de metacognición, géneros discursivos y análisis textual, se demuestra cómo es posible convertir una experiencia frustrante en una instancia de comprensión significativa.

Este enfoque se vincula directamente con los planteos de Kucer (1987) y su concepción integrada de lectura y escritura en el marco de la alfabetización académica, que enfatiza que ambas habilidades deben nutrirse mutuamente y apoyarse en un conocimiento profundo del discurso disciplinar. El testimonio cierra su idea apelando al valor de la metacognición y la formación en estrategias lectoras, como condiciones necesarias para alcanzar un nivel de comprensión profunda y rigurosa:

“Esto les da otra rigurosidad en la lectura y otro nivel de comprensión.”

Este planteo coincide con lo que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) define como competencia estratégica: la capacidad de seleccionar, coordinar y controlar recursos cognitivos, lingüísticos y discursivos para lograr una

comprensión eficiente. En tu tesis, esto se recupera como parte del modelo de alfabetización crítica, donde el estudiante no solo “lee”, sino que interpreta, reorganiza y reconstruye sentido desde una posición activa.

Al pedirle su mirada sobre el examen y su elaboración, precisa:

C B: Tiene que estar, así como digo, esto de la mirada ciclada. Tiene que estar la mirada disciplinar. Porque no es lo mismo. Justo hoy hablábamos eso. Cuando los estudiantes preguntaban qué examen les tomamos, nivel dos o nivel tres y los estudiantes “pero yo tengo tal actividad”. Y ¡sí!, porque no le podemos dar un texto de Geología a alguien de ciencias políticas o sociología porque no lo va a entender. O un texto de economía a alguien de Ciencias Ambientales porque tampoco lo va a entender. Así conozca o tenga un buen nivel de inglés; es decir, el contenido lingüístico lo va a tener, pero no va a entender el contenido disciplinar. Para poder entender eso, cuando uno lee un texto en una lengua extranjera -y más un texto especializado, un texto disciplinar-, se ponen en juego dos cuestiones, el contenido previo que tiene que tener ese estudiante en cuanto a la especificidad de esa disciplina, y el conocimiento de la lengua extranjera. Cuanto más conozca -condicionales, voz pasiva, tiempos verbales- le va a servir para entender el texto. Pero, si un estudiante de economía lee un texto de algo de Geología, no va a entender nada porque no tiene ese recorrido disciplinar. La lecto-comprensión es donde nosotras le marcamos que es los idiomas con fines académicos, como profesional, con fines específicos.

En lo que respecta a la construcción de una política lingüística en la universidad, puntuó que “es el gran debate al que nos debemos. Cuando la EDI sea instituto. Esa va a ser la coronación de todo el debate que nos debimos como universidad”. Plantea preguntas que al hacerlas a la investigadora también se las hace a sí misma y probablemente con el deseo de hacerlas a la comunidad institucional: “¿qué rol cumple la lengua extranjera en la universidad? y ¿cómo queremos que sea ese rol?” Se responde: “Porque me parece que es una construcción colectiva. No puede ser algo impuesto, porque cuando la gente no entiende algo, es muy difícil que eso se pueda llevar a la práctica”. Aquí está haciendo referencia a la realidad que se vive en la institución. Continúa “Porque alguno de nosotros de la Escuela de Idiomas llega a ser funcionario o es rector y dice tal resolución, tal. Logramos eso pero tampoco puede ser algo impuesto”. El trabajo colectivo tiene un valor en sí mismo que considera de relevancia en el ámbito académico en el que se trabaja en un espacio democrático “Acordate que hay que hacer docencia. En esto hay que trabajarla”. Al proseguir refiere a la propia experiencia de cada docente en su vida como estudiante “Hay mucha gente que tiene resistencia a las lenguas extranjeras en su propia biografía. Estoy hablando de colegas en la institución con alguna experiencia traumática en lengua o porque ellos en su formación solamente traducían.” Describe el actual modo de alfabetizar en ILO por parte de algunos docentes de la UNTDF

“Esto decimos que fue un paradigma totalmente arcaico; que la alfabetización académica no se consigue así en la actualidad”. Menciona el ideal, según su parecer. “Falta, también, de una didáctica digital de lecto-comprensión de lenguas extranjeras”. Reflexiona sobre esta realidad y las consecuencias que trae en el actual modo enseñar y organizar la universidad “Son los que muchos de ellos que participan de las sesiones del consejo y que votan cuestiones de la universidad. Yo creo, yo creo en eso; en el colectivo que tiene que ser entre todos”. La intervención de C.B. ofrece una mirada informada, crítica y transformadora sobre los modos de alfabetización académica en lengua extranjera inglés. Cuestiona la función meramente evaluativa de las lenguas y reivindica una enseñanza situada, colaborativa e inclusiva, que pone en el centro la experiencia del estudiante. Su testimonio puede interpretarse como un ejemplo concreto del viraje necesario que propugna esta tesis: de la lengua como obstáculo institucional, a la lengua como puente emancipador entre saber, experiencia y ciudadanía académica. Finalmente, resalta el valor de cada especialidad “quienes vamos a justificar por qué se debe hacer de la manera que nosotras queremos, somos las especialistas, ¿no?”

Otra de las personas informantes, ante la primera respuesta que brinda, refiere a la calidad de vida de los fueguinos y la relación con las actividades que se realizan en la universidad de docencia, extensión e investigación. Este fragmento posee una relevancia significativa dentro de esta tesis porque expande la noción de universidad más allá de la formación profesional, situándola como actor social transformador con impacto regional. Sostiene la dimensión social y territorial de la universidad, en línea con la perspectiva crítica del acceso al conocimiento y se refuerza la idea de que la universidad debe construir comunidad y producir conocimiento en diálogo con su entorno. Además, es una muestra de cómo la formación universitaria se vincula con saberes locales y tradicionales (“conocimiento vulgar”) y cómo se genera una “retroalimentación” entre lo académico y lo comunitario. Esto articula perfectamente con los postulados de Cassany y Castellà sobre la lectura y escritura como prácticas sociales. Este testimonio contribuye a sostener la idea de una universidad comprometida con el derecho al conocimiento, y que podría diseñar políticas lingüísticas más democráticas que habiliten el acceso a textos científicos, colaboraciones internacionales y alfabetizaciones múltiples.

C C: Por lo general, la gente tiende a pensar que la universidad es la formación de profesionales únicamente. Y, y no es así. A veces, incluso las mismas gestiones tienden a pensar eso. La universidad es más amplia, donde incluye la docencia, la investigación, la extensión. Y entonces, cuando se menciona en los fundamentos de la creación de la universidad, se menciona que toda la comunidad fueguina tiene que verse beneficiada, involucrada en la universidad.

Tiene que ver con alguno o todos de estos aspectos. No es que la intención que todos los fueguinos y fueguinas tengan una carrera de grado y que pasen por esta universidad, sino que crear las, las actividades, las propuestas formativas, las tareas de actividades de extensión, de transferencia que de alguna manera mejoren las condiciones y calidad de vida de Tierra del Fuego; y que de esa manera los, (fueguinos y fueguinas), puedan, finalmente, verse beneficiados por la existencia de la universidad. Entonces ahí tenemos distintas cuestiones. Una, la formación, la propuesta formativa formal de pregrado, grado y postgrado, en lo que constituye prácticamente la mayoría de la universidad. Luego, a través de la extensión. Que en la extensión produce un ida y vuelta de retroalimentación con los proyectos de investigación, los conocimientos que, que tenemos en la universidad y los conocimientos que se tiene en la comunidad a fin de retroalimentarse y tener una sinergia que se llegue a un producto superador, a la suma de, de los dos conocimientos, del conocimiento como se diría acá, el conocimiento académico y el conocimiento, vulgar tradicional; vulgar, no en el sentido peyorativo sino en el sentido estricto. Entonces. Y, después está también la investigación, por ejemplo, como docente, docente investigador del ICPA, y tengo un proyecto de investigación y transferencia. Donde estamos investigando un hongo microscópico de suelo que habita Tierra del Fuego y que permite, cuando se aplica de cierta manera en los cultivos, mejorar el rendimiento de los cultivos, mejora el tamaño de las plantas, de las hortalizas. Específicamente, el proyecto trata sobre lechugas y mejora la sanidad de las lechugas incrementando el rendimiento para el productor. Entonces, eso es relacionar todo, con que tenemos la parte de docencia. Yo doy clases de química biológica. Miembros del grupo dan clase en Microbiología. Nos relacionamos con otras instituciones como es el INTA, que participa, la secretaría de la producción, la secretaría de ciencia y tecnología de la provincia que participan; nos relacionamos con los productores porque vamos a hacer ensayos con los productores, y, a su vez, vamos a obtener un producto biotecnológico para aplicar en todos los productores de Tierra del Fuego, que podría beneficiar la economía regional, la soberanía alimentaria. Y entonces ahí tenemos todo, un ejemplo nada más, ahí tenemos todo de como un proceso que se gesta, y se realiza desde la universidad, en relación con todos los actores de la sociedad fueguina cómo termina impactando, o podría terminar impactando, fuertemente en el sector económico social de Tierra del Fuego. También en la parte ambiental, porque estos bioinsumos son amigables con el ambiente. No se utilizan agroquímicos. También en la parte de salud. Porque el hecho de tener hortalizas frescas a un menor costo, sin agroquímicos hace que, la sociedad fueguina tenga una, un mejor nivel de soberanía alimentaria; que expresa. Ese derecho lo está ejerciendo y no estamos dependiendo de la importación de vegetales de otras provincias con su costo, con las huellas de carbono. Entonces, ese es un ejemplo de cómo la sociedad fueguina, sin mencionar el hecho que formamos profesionales, se puede ver beneficiada por la presencia de la universidad.

Se profundiza el tema de la inclusión:

C C: Lo cierto es que en base a lo que yo conozco de la gestión académica de la universidad, no hay un proceso, hasta ahora, de reconocer al estudiante; y en base a eso crear políticas de gestión académicas. No, no lo veo. Y de hecho es uno de los objetivos de esta nueva gestión académica; es apuntar a eso; apuntalar lo que es el acompañamiento estudiantil, desde lo que es conocerlos bien, conocer las distintas poblaciones de estudiantes, porque es heterogéneo, conocer las problemáticas locales. No es lo mismo dar clases, en invierno acá (risa) que en Buenos Aires. En algo muy concreto ¿no?, pero de ahí, podemos derivar en un montón de cosas. No es lo mismo dar clases en Buenos Aires, por ejemplo, virtuales, donde todo el mundo tiene acceso a internet, que acá donde, si vivís atrás de la montaña, no tienes acceso a internet; por lo tanto, ese alumno no puede ir ni presencial, ni virtual en condiciones

de pandemia. Hay toda una serie de cuestiones, por ejemplo, se hizo el año pasado, si el año pasado, se hizo una encuesta sobre el acceso a internet. ¿Bien? Para conocer a los estudiantes. Bueno, pero ¿cómo se hizo la encuesta? por internet (risas) entonces, se hizo por internet la encuesta, entonces, obviamente los resultados iban a estar totalmente sesgados. Porque los alumnos que no tienen acceso a internet difícilmente iban a tener acceso a la encuesta. Y yo no digo que haya responsabilidad. Hay responsabilidades, pero no es fácil abordar eso, y no es fácil abordar en cualquier universidad. Porque lo cierto es que la universidad maneja tal nivel de complejidad, heterogeneidad; por eso se llama universidad también, ¿no? de opiniones de situaciones, de claustro, de sectores, maneja tal nivel de complejidad, que a veces algo tan sencillo y tan obvio como conocer cuál es el perfil de los grupos de estudiantes que tienes, a veces, no se hace. En este CIU que vamos a arrancar ahora. La parte institucional, de los que es la introducción a la vida universitaria, va a incorporar una encuesta también virtual, sobre, para conocer al estudiante y a quienes, obviamente, mediante el MOODLE nos permite hacer un seguimiento de quienes no participan. Ya tenemos, ya di las indicaciones de que hay que hacer una lista de esas personas y contactarlas por teléfono para ver cuál es el problema. En el CIU anterior, por ejemplo, llamé a del taller de química y llamé al 30% del listado que tenía de alumnos, que no estaba participando. Llamé uno por uno. Eran aproximadamente unos 25 alumnos. Muchos no estaban ni enterados de que existía un CIU. Otros no sabían cómo matricularse en MOODLE. Otros no tenían computadora. Bien. Esas personas quedaban invisibilizadas porque la institución seguía con las que seguían al MOODLE ¿ok?; pero previamente (risas) nadie había llamado uno por uno a ver qué pasaba. Posteriormente, yo tuve la satisfacción de que un alumno que había llamado, obviamente, llamé de mi celular, y me manda un mensaje diciéndome “gracias profe porque si no hubiese sido por su llamado, yo hubiera perdido un año de universidad”.

Resalta el valor que tiene la inclusión, la no discriminación y la diversidad:

C C: Una cosa tan sencilla como un llamado puede cambiarle la vida a un pibe. Tenemos que trabajar con los expedientes. Tenemos que trabajar con todo eso, pero también no tenemos que olvidarnos que trabajamos con personas muy heterogéneas y, y la institución tiene que acercarse a esos perfiles.

Relacionado a estos valores, encuentra a las tutorías como la manera de acompañar las trayectorias académicas. Por esta razón, menciona la necesidad de una normativa que organice este trabajo:

C C: Existe una asociación de conceptos; parece ser que el trabajo de tutorías es una visibilización de la actitud inclusiva que muestra la UNTDF “en el segundo cuatrimestre vamos a empezar a armar las reuniones para el tema de “profesionalización de las tutorías”. Que el tutor no sea alguien que les dicen “che vos sos tutor” “bueno, yo soy tutor”. Habla dos veces con el alumno en el año para ver qué le pasa y punto ...” sino que, haya encuentros de tutores periódicos donde haya capacitación periódica, donde se los reconozca, con certificación, su trabajo como tutor. Y que eso, ese, ese trabajo sea considerado en suficiencia, en su legajo docente, en la parte del informe anual. Ya estamos pensando también estamos pensando en hacer una reunión con tutores de otras universidades con los nuestros para que comparten experiencia de trabajo y sistematizar, es decir, de que no sea una cuestión de que bueno “... me viene, me pregunta, yo le contesto o yo le pregunto y él me contesta ...” sino que hay como una especie de legajo por alumno / donde se haga un seguimiento y se sistematice las interacciones

que se tienen con ese alumno o alumna y también con el objetivo también de estudio de investigación, obviamente. Pero, pero, el principal objetivo es poder adelantarnos a las situaciones y que no sea, que, que un problema no se desenlace sin que nosotros sepamos o tengamos indicios de que está teniendo un problema. Eso es algo que queremos arreglar junto con el nuevo, el proyecto académico el CIU. Son los dos temas: el, la profesionalización de las tutorías y el proyecto nuevo del CIU que vamos a convocar gente para en comisión, para tratarlo y tratar de tenerlo listo para fin de año”.

Cuando se le preguntó sobre la participación en la elaboración de un plan de estudio y la información que se tiene en cuenta, aclaró:

C C: Ahí está lo que sucede, y lo que debería suceder. Lo que se sucede en la elaboración de una nueva carrera es que se hace como una, un relevamiento de las necesidades del campo laboral, de las necesidades regionales. Se hacen consultas a municipalidades, a gobiernos, a ONG. Eso se hace para crear la carrera. El tema es que eso se hace ahí y luego nunca se hace más. No se hace más nada. Es como que no hay una retroalimentación permanente de las necesidades de la sociedad en las reformas de los planes de estudio. ¿Bien? ¿se entiende? En ese sentido yo lo que planteo en nuestro plan de gestión como secretaría académica particular, es hacer una articulación entre vinculación institucional UVT, secretaría académica, relaciones internacionales. Hacer como una especie de comité donde se haga un relevamiento. Obviamente no lo vamos a poder hacer todos juntos. Pero, ir paso a paso, carrera por carrera en la sociedad fueguina, en Argentina, en la región y en el mundo. Cuáles son los requerimientos actuales y futuros de los graduados que salen de esta institución. No está esa reflexión. La reflexión que se hace cuando se reforman los planes de estudios: si son artículo 42, es decir, que no están regulados por el estado los contenidos, es prácticamente disciplinar, o sea, es yo soy los contenidos, acredito los contenidos, entrego título. En el caso de los artículos 43 es: me fijo qué me piden, armo los contenidos, acredito, entrego título. Creo que tendría que haber un comité permanente que esté revisando las expectativas en la sociedad, las necesidades que tiene, metodológicas; principalmente metodológicas porque las universidades y el grado se han quedado muy en lo teórico. Muy en los marcos teóricos, en el estado del arte de las cosas, de las profesiones inclusive y hay poco abordaje de lo metodológico. Los alumnos se reciben y prácticamente no pueden hacer la práctica profesional porque les falta esas herramientas metodológicas y es porque nos hemos separado de la práctica profesional en las universidades. Tratar de conciliar, de articular la práctica profesional, las necesidades de la sociedad actual y futura. Por qué ¿qué pasa? Los alumnos que hoy ingresan se reciben en promedio dentro de 8 o 10 años, ¿bien? y en 8 o 10 años es muchísimo lo que cambia la tecnología, los métodos, las leyes, etc. entonces, (...) el promedio de egreso de las carreras universitarias en Argentina va de los 7 a los 10 años (...) algo que viene al caso, de lo que, el nivel de desafío que tenemos por delante en la gestión académica. Yo hice una estadística donde (tose), donde, en base al SIU araucano -que es información con que la universidad se, le otorga los datos al Ministerio de Educación, datos académicos de los alumnos donde hay carreras de la UNTDF que luego de 6 años de cursadas, el 50% de los alumnos aprobó menos de 5 materias. Luego de 6 años de cursadas el 50%, 45 de los alumnos, aprobó menos de 5 materias. Y eso es algo dramático. Y eso tiene que ver con cómo concebimos la universidad porque todos se llenan la boca diciendo la inclusión. Esto no es inclusión. Que la mitad de los alumnos, luego de 6 años, hayan aprobado 5 materias cuando tienen 25 en la carrera. Eso no es inclusión. Eso es prácticamente una pérdida de tiempo para el alumno, /pérdida de tiempo para, o sea, es porque no le estamos dando las herramientas, las posibilidades necesarias para que tengan una carrera que, además que lo incluya, sea de calidad. Este análisis que te estoy diciendo no se habla. No se cuenta porque no

se analizó. Y es algo básico. Que los alumnos tarden tanto tiempo en rendir es porque estamos fallando como institución educativa.

Frente a la propuesta de trabajo articulado con el secundario:

CC: (suspiro) (muestra hartazgo) Puede contribuir, pero la mayoría de los docentes cuando uno le plantea esto te dicen “no porque en el secundario no aprendieron nada”. Bien, pero nosotros estamos en la universidad; la responsabilidad es nuestra. A ver, según la ley actual quien termina el secundario puede ingresar a la universidad y puede egresar con un título. Bien, la responsabilidad es nuestra. Entonces, lo que sí tenemos que hacer, es hacer mucho esfuerzo en primer y segundo año. Primero para bajar la tasa de deserción que es altísima. ¿Bien? Aún más en pandemia tenemos una deserción muy alta; mayor de la historia de la UNTDF. Pero bueno, son razones socioeconómicas, razones por las que no tiene acceso a la conexión. Un montón de razones. Pero, no estoy de acuerdo con que le echemos la culpa al secundario porque eso nos deja en la situación de que no hacemos nada nosotros; porque la culpa la tiene otro. Está el programa Nexos, que es un programa a nivel nacional, que la UNTDF lo tiene en funcionamiento y con los alumnos que participa anda muy bien, anda muy bien con los alumnos que participan. El tema es que, obviamente, no participan todos los alumnos. Hay algo que había presentado un proyecto en la otra institución donde trabajé, que es el trabajo con las expectativas de los alumnos. Que es algo que no está abordado en los, en los ejes/ de análisis /de la deserción. Y es lo siguiente. El alumno se inscribe en una carrera en diciembre; está en el secundario. En el último año. Con todo lo que implica (risas), se inscribe en una carrera; se inscribe en una carrera en diciembre; a lo sumo tiene una charla informativa sobre la carrera /que eligió/ y arranca la carrera. Y, generalmente, hay estereotipos creados en la sociedad, replicados, reproducidos en la sociedad sobre cada una de las carreras y que a veces no tiene relación y son generales esos estereotipos, a veces, no tiene relación con lo que realmente es la carrera. Con la salida laboral de la carrera. Pero, además, con la cultura académica de la institución, también, cada institución tiene su cultura académica. Entonces, a mí me parece que una parte importante de la deserción, -no en estas épocas, porque hay factores muchos más importantes; pero, en épocas de una mayor estabilidad económica, dónde eso no es un factor tan importante-, yo creo que el tema del contraste de las expectativas es relevante. El alumno ingresa y por ahí se da cuenta de que no es lo que le gusta. Pero sigue porque siente la presión de que se inscribió. Tiene que seguir. O si no, pierde el año. Además, sigue porque los padres lo están bancando. Además, sigue porque se hizo amigo de este y se hizo amigo de aquel y sigue, pero sigue sin tener un motivo realmente para hacer, ¿cómo se dice? Un motivo legítimo. Que es que realmente le guste esa carrera. Sigue y sigue sin estudiar. Desaprueba los exámenes y así sigue hasta que llega un momento. A veces llega hasta segundo año y abandona. Cuando ya no aguanta más, abandona. Pero ese ya no aguanta más capaz que pasó uno o dos años. Entonces, hay algo que no está haciendo la universidad. La mayoría es tener, mostrarles a los alumnos antes de inscribirse. -Yo diría octubre del año previo-. Mostrarle, a través de videos, entrevistas, textos, etc., mostrarle cómo es ser estudiante en esa carrera. El ser graduado en esa carrera y cuál es la función social o el papel social que cumple ese graduado en la sociedad. Que ya no esté comprometido el alumno porque se inscribió, sino que seleccione dos o tres opciones y que vea todo ese panorama. Cuando el alumno ya ingresa y se inscribe con una expectativa más cercana a lo que realmente se ofrece en esa carrera, en esa institución, en ese lugar y podría llegar a disminuir la deserción por contraste de expectativas que tengan.

Este fragmento es sumamente relevante para esta tesis porque introduce una dimensión estructural, subjetiva y crítica al análisis de la alfabetización académica, especialmente en

relación con el ingreso, la permanencia y el abandono en la educación superior. El informante recupera la idea establecida en la Ley de Educación Superior: que todo estudiante egresado del nivel secundario tiene derecho a ingresar y egresar de la universidad. Esta afirmación resuena con la perspectiva inclusiva y democrática que atraviesa esta tesis, reafirmando que la universidad no puede desentenderse del punto de partida del estudiante, y que es responsabilidad institucional crear condiciones reales de acceso y permanencia. Desde el enfoque de Cassany y Castellà (2010) y la alfabetización como práctica sociocultural, este testimonio aporta una comprensión rica del problema de la deserción: no como una falla individual del estudiante, sino como una desarticulación entre cultura académica, expectativas y prácticas de acompañamiento. La alfabetización, en este contexto, implica ayudar al estudiante a entender qué significa “ser estudiante universitario” desde el ingreso.

El relato expone con claridad un factor que suele ser invisible en los análisis institucionales: la brecha entre lo que el estudiante espera de una carrera y lo que efectivamente encuentra. Esta “alfabetización en la cultura académica” incluye no solo aprender contenidos, sino comprender el perfil profesional, la función social del egresado y las prácticas discursivas propias de esa comunidad. Esto dialoga con los aportes en esta tesis sobre la necesidad de mostrar desde el inicio qué tipo de lecturas, escrituras y saberes en lengua extranjera se requieren en cada disciplina, evitando el desfase que lleva a la frustración y eventual abandono.

Se le comentó que la impronta de la UNTDF sería la enseñanza de idiomas y se le pidió su mirada, a lo que respondió:

CC: Creo que en la práctica no es tan así. Pero, yo creo que tiene que ver con una tendencia en la formación de grado. Es más, a nivel general dónde el idioma ha pasado a ser una simple acreditación de suficiencia y no se brinda la formación prácticamente en idioma. A ver. Un ejemplo, las carreras artículo 43 ya viene con el listado de todos los contenidos que tiene que dar como mínimo. ¿Bien? Pero esos contenidos no caen en un saco vacío. No caen en una carrera vacía. Ya caen en una carrera que tenía una tradición. Por lo tanto, ya tenía sus propios contenidos, sus propios perfiles disciplinarios. Pero, el tema de la reforma de la currícula, las reformas curriculares, suceden de arriba hacia abajo, donde hay una imposición, que en este caso es del ministerio de educación hacia las carreras de la universidad. Cuando hay una reforma no es que esos contenidos mínimos reemplazan al perfil que tenía la universidad; sino que se termina sumando; haciendo carreras mucho más prolongadas en contenido y, a veces, químéricas, o sea donde se suman los contenidos, pero no se reflexionan los contenidos, o sea, articulan en ejes. Y eso hace que cuando las personas que están encargadas, los docentes, la gestión que está encargada para hacer un plan de estudio, se encuentra con que llega a las 4500 horas cuando tenía 3500 hs. entonces qué dicen “.. que sacamos inglés sacamos o portugués no sé ...” sacamos inglés total tomamos un examen ¿por qué? porque el ministerio nos dice que tenemos que tomar un examen en inglés. No nos dice que tenemos que tener un curso de inglés. Entonces, eso sucede con muchísimas carreras. En todas las universidades. Y por eso, para mí, eso plantea una oportunidad, en realidad, para nosotros, como institución. Que es la necesidad de tener formación completa en el idioma. Que no esté integrada en el plan de estudio, sino que

le demos la posibilidad al estudiante que, a su vez, es el que hace su carrera, se capacite en un idioma. Y que, obviamente, lo haga dentro del entorno de la universidad. Pero, que, a su vez, articule con los contenidos de los planes de estudios. Entonces, ahí suceden dos cosas: uno es, que -lo hemos charlado en las reuniones con la EDI-, uno es el tema de los talleres de preparación de exámenes donde se adaptan los contenidos a cada una de las disciplinas; (tose) y, otro es poder dar la oportunidad a los alumnos de poder realmente formarse en un idioma; y que no sea solamente una acreditación de que pueda entender de leer un paper o leer un reporte de una empresa o lo que sea. Sino que realmente sea un aporte a la cultura del estudiante ¿m? que no sea únicamente una herramienta para, sino que sea un fin para mejorar el acceso a la información de ese estudiante, para mejorar su relación con el resto del mundo. Me parece que podemos ir por ahí. Es como que el mismo sistema nos plantea barreras. Pero también como institución podemos tener estrategias para sortearlas.

Este fragmento contribuye a profundizar las dimensiones estructurales y políticas del problema que se aborda en esta tesis. Muestra que el lugar marginal que ocupa el inglés no es fruto de desinterés, sino el resultado de una cadena de decisiones curriculares, normativas e institucionales que priorizan el cumplimiento formal por sobre la calidad pedagógica. A la vez, sugiere que hay márgenes de acción institucional —como los dispositivos diseñados por la EDI— que permiten reconfigurar los modos de alfabetización académica en inglés en clave crítica, flexible y situada.

Ante el planteo de un aprendizaje de una lengua extranjera desde cero, la siguiente pregunta fue sobre los dispositivos para implementarla y aseguró que con alguien lo había hablado

C C: [detecta] la necesidad de articular con las cátedras de tercero, cuarto y quinto año. De que por lo menos una actividad dentro de las asignaturas, un trabajo práctico, esté articulado con la EDI. (...) Me parece que la articulación puede darse ahí. El tema es que es difícil de implementar. Tiene desafíos porque cae en la voluntariedad de los docentes y en el nivel de complejidad que tiene que mantener ustedes, interactuando con un montón de docentes. Por ahí tendría que ser algo progresivo. Decir, bueno, tengo una materia en tercero, una materia en cuarto, una materia en quinto, de cada una de las carreras, donde tengo un práctico en cada una, donde lo diseñamos en conjunto con el docente, donde se aborda desde un tema del programa de la asignatura, pero, que se aborda desde, la bibliografía o videos o lo que fuese en inglés.

Luego, hizo referencia al Curso Introductorio a la Vida Universitaria y al perfil de los estudiantes

CC: Porque en este CIU. La EDI va a hacer una evaluación de idioma inglés para ver, justamente, esto, cómo viene del secundario. Y me parece que va a ser interesante porque, para mí, lo veo en mi experiencia, tuve inglés en la primaria y en la secundaria, pero yo no aprendí inglés hasta que entré a la universidad y empecé a leer textos en inglés. O sea, yo ahí aprendí inglés y quienes sabían en la secundaria inglés eran los que pagaban un instituto para aprender inglés. ¿Bien? Entonces. Eso, esa diferencia, esa desigualdad que tenemos que enfrentar en la universidad, la tenemos que enfrentar. Y la única forma que, para mí, la podemos enfrentar realmente es teniendo distintos niveles de inglés desde lo más básico a algo intermedio. Si viene

un alumno que dice: “no, yo sé inglés”. Y rinde el examen y los aprueba. Perfecto. Pero, démosles la oportunidad de tener una formación formal, a todo el resto.

Se le explica la situación cotidiana en cada turno de mesa de examen para docentes de ILO -por ejemplo, un estudiante de la carrera de Biología que no se pone en contacto con los docentes y se presenta a rendir, desconoce que no siempre los textos seleccionados para rendir son de su especialidad dado que los exámenes de inglés tienen el mismo código, por consiguiente, es el mismo programa el que debe ser presentado para todas las carreras con ese código. Tal es el caso de la Licenciatura en Biología, Geología, Ciencias Ambientales e Ingeniería Industrial que a su vez lo comparten con ciencia política, Licenciatura en sociología, gestión empresarial, Licenciatura en medios audiovisuales y en economía-. Se exemplifica para vislumbrar la situación cotidiana en una mesa de examen de la EDI:

C C: Es decir, que si un estudiante de Biología se presenta a rendir y no se pone en contacto con anticipación con las docentes que lo preparan, corre el riesgo de encontrarse con un texto de Geología o gestión empresarial. Ese estudiante se queja al instituto. Pero, la docente tenía que subir un solo programa. Y a la hora de la mesa de examen eran nueve (multiplicado por tres porque eran tres niveles de inglés) exámenes de inglés para nueve disciplinas con el mismo código.

Se le pidió una opinión o posible manera de resolver esta situación a la cual respondió:

C C: Como primer cuestión sigo insistiendo que son dos instancia distintas una es la instancia de la formación general el idioma y la voy a seguir defendiendo y otra que es que es lo que es el idioma dentro de la disciplina demandamos en un estudiante que no puede leer un texto básico, no puede interpretar un texto básico de un cuento para niños mandarlo directamente a un texto disciplinar que tiene una estructura propia que tiene conexiones propias, que tiene modismos, que tiene un montón de cuestiones propias de la disciplina. No lo veo a eso así es como que lo veo en cuestión más graduada que le demos por lo menos la oportunidad de que sea más graduado en esas dos instancias primero general y después específica que demos las insecticidas si hay un alumno que está en condiciones de pasar a la específica bien, pero sino estamos planteando una barrera ya al alumno me imagino porque quizás estoy muy afectado por mi propia experiencia a mí me daba terror, terror ver un texto en inglés porque veía que muchos de mis compañeros podían leer y no entendía nada. Tenía que traducir palabra por palabra con diccionario ese alumno que tiene que traducir palabra por palabra con el diccionario ¿Cómo le voy a poder dar un texto académico? ¿Cómo le voy a poder explicar qué conectores en el estilo académico? ¿cómo le voy a poder explicar? Es como que nos falta como una etapa previa de asegurarnos en la universidad sin abandonar previamente lo que teníamos, pero garantizar, por lo menos, eso ahí estamos haciendo inclusión eso es inclusión no es sumar más pibes. La inclusión es que los pibes que se quieran sumar tengan todas las posibilidades para alcanzar las metas. Eso es inclusión.

En esta respuesta se observa una coincidencia con lo planteado por otra de las personas entrevistadas: reconoce la especificidad de la enseñanza de ILO y la importancia del trabajo colaborativo e interdisciplinario. En esto se debería reflejar la inclusión.

Se le explicó que se necesita una apertura de los docentes de las disciplinas diferentes a las lenguas y que para eso hay que hacer una restructuración. Al responder introdujo el concepto de “cultura académica”

CC: a veces es difícil articular con los docentes, que es difícil permear la cátedra, que la cátedra no sea un claustro cerrado. Es que uno de los desafíos de la gestión académica, es crear la cultura académica que, por ser una universidad nueva, a veces, porque algunos docentes se dedican más a la investigación y tienen una simple acá o porque es Contador y acá tiene una simple y se dedican a otras cosas. La cultura académica universitaria la tenemos que desarrollar y eso tarda años no voy a ser yo solamente por supuesto pero tenemos que iniciar y eso va a permitir justamente que la Escuela de Idioma no sea solamente considerada por los docente y los alumnos con un examen que tiene que cumplir una condición un requisito de egreso, sino que realmente comprendan la importancia que tiene la formación de los futuros profesionales y que se compenetren (...), y se compenetren y digan si esto hay que articularlo porque en el compromiso está la ganancia. (...) como aparte de esta cuestión de la cultura académica universitaria lo que queremos hacer cuando se pueda volver a la presencialidad es hacer una jornada anual de todos los docentes que tenga dos días, un día general y un día por instituto y que haya, como en los congresos, en este caso sería se junta por instituto, por carreras, se juntan por afinidad de asignaturas, y discuten y hablan de los alumnos y hablan de los contenidos coordinan contenidos y piensan proyectos y vos a qué te dedicas y yo soy de metodología. Bueno, eso no existe en la universidad, pero no existe en la mayoría de las universidades. Es difícil romper con la lógica de la cátedra. Lo quisiéramos hacer el año que viene. Si se puede. Algo lindo. Así como un congreso con Coffee break hay que darle de comer a la gente porque si no, no viene (risas) tiene que ser un buen ámbito y, también, relaja las tensiones que surgen de la gestión, que surgen de la interacción del diario del trabajo. Conocernos. Tampoco algo que sea muy estructurado, que tengan que hacer presentaciones orales. Simplemente sentarse y dialogar lo que hace cada uno con su tarea docente y enriquecerse mutuamente con las experiencias.

El testimonio del informante C.C. resulta altamente revelador para esta tesis, ya que expone de forma explícita las tensiones que atraviesan el ingreso y la permanencia en la universidad, enmarcándolas en el contraste entre las expectativas de los estudiantes y las prácticas académicas efectivas. Su relevancia radica en que desplaza el foco de análisis desde el déficit del nivel secundario hacia la responsabilidad institucional, lo que permite profundizar en una perspectiva crítica de la alfabetización académica, tal como proponen autores como Cassany y Castellà (2010) y Kucer (1987).

Este fragmento también aporta una visión particularmente valiosa al problematizar una causa poco tematizada en los informes oficiales de deserción: el ingreso universitario atravesado por falsas o idealizadas expectativas, con escasa comprensión de la cultura académica de la institución o de las demandas reales de la carrera elegida. La propuesta de anticipar información institucional antes de la inscripción, mediante estrategias como videos, entrevistas o recursos

informativos, se alinea con los postulados de esta tesis en torno a la necesidad de dispositivos de alfabetización anticipada que preparen a los futuros ingresantes para el lenguaje, los contenidos y las prácticas del ámbito universitario.

Además, este fragmento es clave para respaldar el primer objetivo específico del trabajo: identificar la importancia de la alfabetización académica en la formación de grado desde la misión institucional de la UNTDF. Aquí, el informante reconoce —desde su rol como actor académico— que el acompañamiento temprano, incluso desde la instancia previa al ingreso, podría ser una herramienta efectiva para reducir el abandono y favorecer trayectorias más consistentes y sostenidas.

Por su profundidad reflexiva y su proyección institucional, este fragmento sustenta la hipótesis de que la alfabetización en lengua extranjera inglés (ILO) debe considerarse parte de un entramado mayor de prácticas de inclusión académica. Las barreras no son sólo lingüísticas, sino también epistémicas, culturales y simbólicas, y requieren de políticas pedagógicas integrales que aborden de forma situada el acceso y la permanencia.

La entrevista cierra con una actitud positiva hacia el futuro y apertura al diálogo.

La siguiente persona entrevistada se observa en el contexto particular de haber participado de la gesta de la UNTDF y se visibiliza el proceso de ingreso y selección a esta universidad, la carrera docente y permanencia en el cargo. Este testimonio tiene un valor analítico significativo para esta tesis porque evidencia en detalle cómo las restricciones normativas, los mandatos ministeriales y las decisiones institucionales afectan directamente los modos de alfabetización académica en ILO.

CD: yo ingresé a la universidad como docente, como profesora. No sé cómo en ese momento te anotabas. No sé si había convocatorias como profesora asociada. Después me comunicaron que me habían asignado como profesora asociada de dedicación simple para la carrera de Biología y Ciencias Ambientales. Eso fue en agosto del 2012.

Cabe aclarar que las carreras propias de la UNTDF comenzaron a ofrecerse en el 2013. Las que venían de la Universidad San Juan Bosco siguieron su dictado normal. Hubo unos años que funcionaron las dos universidades juntas y se dictaban las materias de la oferta académica y se tomaban los exámenes de ambas universidades. Fue un período de transición.

CD: después en el 2014 me ofrecieron, si me interesaba aumentar la dedicación. Todo, en realidad, está vinculado porque ahí la gente que estaba en el instituto estaba tratando de presentar la acreditación del proyecto de la carrera en CONEAU. Entonces necesitaban

incrementar el plantel, la dedicación de la planta docente. En ese momento estaba en el CADIC. Me interesó. Siempre me gustó mucho la docencia y me interesó trabajar full en la universidad y trabajé como profesora, pero con dedicación exclusiva a fines del 2015. Me presenté al concurso, pero concursé un cargo de profesora titular y ahí quedé como profesora titular concursada con dedicación exclusiva y en el 2016 la gestión cambió en diciembre del 2001. En el 2016, a fines de febrero o marzo, no recuerdo exactamente, creo que, a principio de marzo, (...) me dijo si quería acompañarlo como coordinadora académica y ahí le dije

- nunca hice nada de gestión (hasta ese momento. Jamás había hecho nada de gestión).

No sé si me va a gustar; no sé si voy a poder, si voy a saber.

Y me dijo:

-proba, si no te animas a probar, bueno.

-probamos 6 meses. No te sientas mal si en seis meses renuncio, porque es prueba.

Entonces empecé. Me gustó. Sentía que podía. Es todo un desafío estar en una universidad nueva. Ya había sido docente de la San Juan Bosco hace muchos años en Esquel cuando se armaba la carrera de ingeniería forestal y, la verdad, es que había sido todo un desafío interesante. Pero yo estaba recién recibida. Tenía 22 años. Era un pichón. Los alumnos eran más grandes que yo. Pero sabía un poco toda la dinámica de estas universidades nuevas. Y después volví a Bahía Blanca y empecé con las tesis y empecé a trabajar en la universidad ahí.

En este turno de habla queda en evidencia el proceso de transición de la UNTDF y de organización de su estructura y asignación de cargos. Es importante aclarar que esto fue antes de la homologación del Convenio Colectivo de Trabajo de la docencia de las universidades nacionales argentinas (este hecho inédito tuvo lugar en el año 2015 en nuestro país en el que por primera vez en América Latina los sindicatos y rectores llegan a un acuerdo paritario que regula las condiciones laborales y reconoce los derechos de la docencia universitaria, a partir del cual, nacen los regímenes de carrera docente; es decir, que hasta el momento estos parámetros no existían que fija un piso de derechos que hasta el momento no existían y es la base sobre la cual se pudo avanzar en la creación y ampliación de los derechos y mejoras de las condiciones de trabajo de la docencia universitaria. En UNTDF, se creó Reglamento de carrera docente, Régimen Docente, Licencias por violencia de género, capacitaciones gratuitas, regularización docente, entre muchos otros).

La pregunta sobre su participación en los cambios o las modificaciones que se fueron haciendo en los planes de estudio en la carrera de la Licenciatura de Biología nos indica cómo se trabajó entre docentes investigadores de la UNTDF y quienes participaron de esos cambios, cómo se llevaron adelante, quiénes lo hacían, cómo se organizaban para ver cómo había que hacerlos.

C D: sí, estuve. A ver, no estuve en las modificaciones que se hicieron; o sea, en los programas de los planes de estudio en el 2012. Cuando se comenzó la universidad, las autoridades del instituto, que en ese momento estuvieron primero (...), entre el 2012 y el 2016 que, a fines de 2015, que entró Daniel como director, se hicieron algunos cambios ahí. Pero que eran como cambios menores de estudios que estaban vinculados a lo que le pedían; o sea, CONEAU. Si no hacían eso, no les daba la autorización para el inicio de carrera la aprobación

del proyecto para el inicio de la carrera, tanto para Geología como para Biología. En ambientales no pasó eso, a pesar de que lo cambiaron. Pero no era por la acreditación, sino porque los docentes en ese momento consideraban que tenía, pero eran cambios menores; cambio de ubicación de asignaturas. Pero eran cambios menores. (...) en ese momento no te podría saber decir porque a mí me convocaron en el 2014 para analizar el cambio de la propuesta. Y les dije que cuánto tiempo teníamos y me dijeron, y me dijeron que teníamos 10 días. Yo dije ¡no! esto es imposible en 10 días para que me voy a sumar a esto. Y dije que no quería participar. Y era docente común y corriente así que no sé cómo lo hicieron. Ahí no sé. Lo que yo te puedo comentar es el primer plan que se hizo desde la gestión donde estoy que fue en el 2017. En ese momento hubiera sabido más si hubiera tenido más experiencia. Ni loca hubiera aceptado modificar el plan de estudio como se cambió para las 3 carreras solamente para unificar las matemáticas y reubicar IESCA, porque era "reubicar" en el pan de estudio IESCA; porque lo que sucedió fue que teníamos serios problemas porque IESCA estaba en el primer cuatrimestre en primer año y a los alumnos les pesaba. A los ingresantes. Tenían una carga superior a las 28 horas semanales de clases. Para un estudiante que recién comienza era una barbaridad, encima, no solamente la carga presencial de horas, sino de intensidad. Porque eran químicas, matemáticas, las materias introductorias y esta es una materia que requiere tiempo de lectura. Entonces teníamos una deserción muy importante. Y, por el otro lado, matemáticas no estaba unificada; o sea, Biología tenía los contenidos de matemáticas separados en 2 asignaturas. Y Geología y ambientales los tenía en una y toda el área de matemáticas, la prestación de servicio, la hacía el IDEI. Estaban con problemas con el personal porque no le alcanzaba y cada vez había mayor número. Estamos hablando del 2016. Entonces en el 2017 se decidió unificar las matemáticas. La matemática de Biología que quede igual que para Biología y Geología porque los contenidos eran los mismos para que el personal del IDEI pudiera darla (porque en ese momento era, ¡uy! se me fue el nombre de la más famosas de matemáticas del IDEI ¡Juana! Era Juana la docente. Y no podía abarcar toda esa estructura. Ella trabajó y dijo que había unificado los contenidos y se hizo esa propuesta y se estableció que IESCA pasara al primer cuatrimestre. Pero del segundo año. Que los estudiantes tenían en el plan de estudio una carga menor. Entre los planes de estudios de la carrera estaba entre 20 y 22 horas semanales de carga; entonces, no eran las 28 del primer año. Esas fueron las razones por las cuales nos promovimos, en ese momento. No había comité de seguimientos curriculares de carreras, recién empezábamos con los coordinadores.

Sigue en detalle la construcción de una universidad que tiene que elaborar y revisar planes de estudio. Se hizo uno y se fue modificando de acuerdo a las experiencias que se recogían. Hasta aquí no se menciona el hecho que ILO estaba en la caja curricular y compartía el mismo código en el sistema SIU Guaraní con todas las carreras del ICPA y la mayoría de las que se ofrecía en el IDEI. Es decir, a la hora de pensar de buscar el origen de la deserción, se focalizó en el comienzo de la trayectoria académica de un estudiante. La preocupación es la deserción y se busca la causa.

C D: en matemáticas, no. Era IESCA. No era una materia. Era la acumulación de materias que teníamos en el primer año. Porque para un estudiante que recién ingresaba a la universidad, tener 28 horas semanales de clases presenciales y encima con materias que requiere mucho trabajo por fuera de clase presencial. Muchas horas de estudio hay que dedicarle como es una matemática, una química. La IESCA mucha, tiene 4 horas semanales presenciales, pero tiene el doble o triple de lectura por fuera, digamos, para llegar a los espacios esos, lo que nos

transmitían los estudiantes, es que no daban abasto. Era como que se dejaban, se desenganchaban del plan. Ocasionalmente una serie de trastornos porque empezaba a haber una serie de superposiciones con los horarios de las materias. Cuando no respetan el plan de estudio se empiezan a pisar las asignaturas y se complica. Yo te voy a ser sincera, esto lo motorizamos con la coordinación académica, la dirección preguntando a los docentes involucrados en estos espacios. Pero si en ese momento hubiera sabido lo que después aprendí de muchas reuniones, horas vínculos entre sistema de acreditación, el ministerio, las otras universidades porque horas de capacitaciones, no lo hubiera hecho nunca. No lo hubiera hecho nunca a esto; menos para carreras de artículo 43 porque esto implicó que en el momento después que tuvimos que acreditar, los estudiantes que estaba en ese plan de estudio no podían recibirse con ese plan de estudio, porque ese plan de estudio no estaba acreditado por CONEAU. Estaba acreditado el del 2013. El proyecto de inicio. Entonces cuando, y ese plan de estudio tenía que tener modificaciones porque cuando se hizo la evaluación tanto para Biología y Geología del proyecto de carrera la comisión evaluadora que lo aprobó de CONEAU en el dictamen nos decían, primero nos habían pedido unos cambios que era urgente que son esos cambios menores que hizo la gestión anterior. Yo no participé en esos cambios. No te podría decir; pero lo hicieron en post del pedido. Eso sé que respondieron en post del pedido de CONEAU para que se le diera la autorización de tener habilitación de título. Pero después teníamos que presentarnos a la acreditación formal de toda la carrera cuando una vez estaba el ciclo completo; y en ese momento, en ese dictamen, nos habían dicho que teníamos que hacer cambios, que no podía estar así el plan. Teníamos problemas con materias con el contenido que estaba en el ciclo superior y los estándares decían que debían estar en el básico; ósea, había que hacer cambios profundos en el plan de estudio. Entonces teníamos un seudo plan intermedio que no estaba acreditado y que no tenía los cambios, y teníamos que armar un nuevo plan de estudio con todos los cambios para presentarnos a la acreditación, y en el momento que se habilitó la acreditación tuve que cargar en el sistema 3 planes de estudio o sea, fue todo el trabajo por triplicado fue una cosa monstruosa porque tuve que triplicar la ficha docente, los programas, los anexos, fue descomunal, fue una locura total.

Al detallar un trabajo que implica tantas horas, se pregunta por la participación de otras personas que podrían haber colaborado. La intención es detectar el trabajo en equipo y la delegación de roles y actividades. Esta necesidad de cambiar los planes de estudio lo asumió como una responsabilidad de la UNTDF y de la cual se hizo cargo.

C D: no, no. A ver, estoy hablando en la carga. A ver, cuando empezamos a decidir que debíamos trabajar, ahora te paso a contar el plan de estudio, las modificaciones -que esto fue igual para las tres carreras; en las tres se manejó igual- cuando se decidieron hacer estos cambios "profundos" de los planes de estudios, ahí intervinieron los comités de seguimiento curricular que están integrado por docentes, profesores de ciclos básico, del superior, por graduados, por estudiantes, por alumnos y por asistentes. Eso es un combo de gente que trabajó casi un año. Participaba a veces porque me pedían para consultar algo; pero, en general, ellos trabajaron, digamos, en forma independiente. El que preside ese comité es el coordinador de la carrera.

En su respuesta refiere que había tres comisiones: una para la Licenciatura en Biología, otra para Geología y otra para Ciencias Ambientales.

C D: todos separados los comités. Trabajaban para cada carrera y cada uno estaba presidido por el coordinador correspondiente. Para lo único que se juntaban los comités es para las materias transversales para las, por ejemplo, porque no hay recurso humano ni infraestructura para una matemática, una química, una física que es la misma física que ve Biología, Geología, Ciencias Ambientales, suponte, o es la misma matemática.

Se le pregunta puntualmente, qué docente participaba y si todos los docentes de esa carrera o solo algunos.

C D: El comité estaba integrado por cuatro profesores, dos asistentes, dos estudiantes, un graduado y el coordinador de la carrera. Armaron como una propuesta de plan de estudio y trabajaban con unos, digamos, con un diseño y después empezaban a contactar a los profesores responsables para establecer los contenidos mínimos; readecuarlos, cambiarlos. Iban haciendo minis reuniones con los docentes en esos grupos. Por ejemplo, mi materia. Te puedo contar lo que exactamente pasó. Una de mis materias, la del ciclo básico, desapareció en el plan de estudio nuevo. Tenía una materia que era introducción a la botánica. Tenía 12 horas semanales de carga. Sabía que era una barbaridad. No se podía. Los contenidos que estaban en esa materia se dividieron en tres asignaturas nuevas con seis (6) o siete (7) horas cada una.

Al profundizar sobre el cambio que se debía realizar en el plan de estudio, se modifica el trabajo de cada docente. Explica cómo le afectó y cómo se resolvió para que no perdiera horas de trabajo.

C D: tengo horas en esa y tuve que agarrar otra materia de otra carrera. El problema acá es que tenemos un tema; que había una bajada de línea, por un lado, de CONEAU. Bajada de línea no es el término más adecuado, pero, en paralelo con esto para las carreras nuestras (Biología, ambientales, y Geología) se empezaron a trabajar en el 2018 los RTF. (...) Los RTF son los trayectos formativos. Me enteré de casualidad que se estaban convocando. El CIN estaba convocando para formar eso. Así que pedí autorización para que la UNTDF se pudiera sumar a ese grupo. Primero se tratan los RTF de Biología, y, como un año después, implicó trabajar un año de reuniones regionales y después cónclaves nacionales. ¿Qué se hacía? Ahí se estipulaban contenidos y horas de las materias. No podía la universidad hacer lo que quería. Teníamos que ajustarnos, si nos queríamos acoplar al sistema de proyectos formativos. Que es algo estupendo en las carreras nuestras porque le da la posibilidad a una estudiante que quiere en el ciclo superior, tener una materia con contenidos de fauna, o de, ¡qué sé yo!, de vegetación, o de ecología de la Pampa, se puede ir a la universidad de Salta o de la Pampa a hacer esa materia y es como una equivalencia automática. Porque eso es toda una cuestión. Después lo firma el rector. Todo un proceso. Fue un proyecto largo porque cada adhesión a los RTF de cada carrera por lo menos llevó un año. Todo fue muy bueno porque yo me sentaba a la mesa con todos los que estaban en Biología o Geología. Porque iba el director o el coordinador académico o el secretario académico, en el caso que haya universidades de ese tipo. Ahí te daban cuenta de la diferencia que tenías. A mí me pasó, por ejemplo, la introducción a la Geología en todas las universidades tenía sesenta (60), noventa (90) horas. Nosotras teníamos ciento sesenta y cuatro (164) horas de introducción a la Geología. O la materia mía que tenía una carga altísima y no estaban todos los contenidos -por más que sea una carga altísima- era una única materia. ¡Ahora hay tres materias!, entonces se trabajó con el dictamen de CONEAU, que dio la resolución que dijo que teníamos que resolver temas de fondo importante para cuando nos presentáramos para

la acreditación. Con todo lo que se trabajó y los documentos elaborados y producidos por la RTF-donde ahí se ajustaban los contenidos, la carga horaria de las asignaturas. Todo tenía un rango, las matemáticas puede tener un mínimo para estar dentro de los RTF de noventa (90) o ciento diez (110) horas. Si vos le pones más o le pones menos no entra- entras. Era ir, discutir en plenario ahí y después volver. Teníamos que volver nosotros a las bases y hablar con los docentes nuestros y transmitirles. Hacíamos talleres, reuniones. Les preguntábamos si estaban de acuerdo con eso, si lo creían posible. Todo el laburo de discusiones, análisis y demás. Se llega a acordar. El rector firmaba. Eso fue aceptado con el documento de la RTF, con el dictamen de la evaluación de CONEAU. Participamos, además en todas las reuniones. Nos pagamos los pasajes. Porque en ese momento no había virtualidad de todas las reuniones que se hacían con los grupos de las carreras para acreditar. Había talleres que se hacían por lo menos tres o cuatro veces por año donde se juntaban las autoridades y los tomadores de decisiones de carreras de Biología, Geología o de Ciencias Ambientales a nivel nacional para ver cómo venía la mano. Todo ese bagaje de información es lo que se transmitió a los del comité de seguimiento. Los documentos generados fueron transmitidos al comité de seguimiento curricular. Así se armó un diseño de plan. Ese diseño se discutió con los docentes, algunos docentes estaban metidos dentro del comité. A mí me convocaron y me dijeron "hay que armar los nuevos contenidos de Biología vegetal. "Vos propone. Armarlos". Los propuse. Lo armé. Lo pasé a la comisión. Y así con cada uno. Cuando tuvieron todo el proyecto, me lo pasaron formalmente. Al coordinador académico y al director. Ahí hacemos el análisis de absolutamente todo. En algunos casos tuvimos que volver y decir esto no es pertinente.

Al no mencionarse a la EDI o a docentes de la EDI o a la LEI, se le pregunta directamente "¿en qué momento se le comunica la Escuela de Idioma de los cambios que hay en el nuevo plan?". Con esta pregunta se entiende que docentes de la EDI no han participado del proceso que describe más arriba. La respuesta dará lugar al lugar que ocupa la EDI en la UNTDF y el rol que cumplen y las características de la política lingüística de esta institución. Al explicar la intervención a nivel nacional del proceso, se puede inferir que esta política lingüística es propia y coherente con la que existe a nivel nacional. A lo que responde:

C D: con la Escuela, tenemos un tope: la acreditación. Nos pone un rango de carga horaria anual y semanal para los alumnos y los RTF separa lo que es la hora presencial de las horas apartes. O sea, hay un algoritmo matemático que establece el alumno para matemática. Puede tener, como te decía, entre noventa (90) y ciento diez (110) horas. Esas son las presenciales, pero después con un algoritmo matemático se calcula las horas que cada estudiante tiene que estudiar por fuera. Si miraste los programas, por ejemplo, de todas las universidades europeas, las yankees ya las tienen igual. Esto va mucho con el modelo de Bolonia. Va muy adherido a ese modelo de educación. Vos ves los programas de esas universidades y el programa estipula tanto las horas presenciales como las que el estudiante necesita para estudiar. El estudiante tiene que saber si quiere cursar una determinada materia, mínimo tendrá que ir presencialmente noventa (90) horas. Pero le tendrá que dedicar doscientas ochenta (280) horas aparte para estudiar, para alcanzar esos contenidos mínimos. La ventaja es que no se anotan en tres o cuatro materias porque lo miran y saben que una materia tiene cuatro (4) horas, como pasa con IESCA, cuatro (4) horas presenciales, pero tiene el triple o el cuádruple para leer por afuera. Es muy difícil que el estudiante lo pueda evaluar fríamente. Va, se anota, fracasa y genera todo un trastorno. Esa es la filosofía de esto. Así nos dimos cuenta de que en algunas de

las carreras nos sacaron idiomas en la acreditación. Ni lo pedían directamente. Antes estaba puesto el idioma dentro de los estándares y desde que se acordaron los nuevos estándares es como que al idioma lo sacaron. (...) A los estándares de CONEAU. A ver, por ejemplo, Geología. En Biología lo sacaron y en Geología pusieron que el estudiante debía rendir un examen de suficiencia de idioma; preferentemente tenía que ser inglés. Eso era lo que ponían, pero cuando nosotros empezamos a hacer balance de la carga horaria, de la carga que el estudiante tenía que dedicarle a toda la carrera, empezaron a surgir temas que nunca habíamos planificado antes; ni en los planes de estudio de esta universidad. Temas vinculados a los colegios profesionales, a la parte de la Geología y Biología legal; o sea, tienes que meter otros temas como todo lo que es seguridad e higiene. Todo eso hay que ponerlo en estas carreras. Una carga horaria impresionante que se nos suma. Nos quedaba algo que era monstruoso y no podíamos superar las tres mil setecientas (3700) a tres mil ochocientas (3800) horas en total. Ahí empezó un tire y afloje. De hecho, te digo, en la única que no tuvimos que enfrentarlo fue en ambientes. Pero la comisión de Biología y Geología querían sacar hasta IESCA y problemática ambiental dentro del plan de estudio porque había que limpiar horas para poder hacerlo. ¡No sabes lo que costó! La lucha fue ¡lograr mantener esos espacios! Por la importancia de la transversalidad. Que los alumnos pudieran ver otra mirada y, además, porque era una cosa que había que pasar por un túnel muy angostito. En ambientales esto no pasaba ¿por qué? porque ambientales no acredita todavía; entonces no, tenía esta restricción y los docentes decían "No podemos dar estos contenidos que nos piden los RTF y los estándares con este tiempo". Entonces fue todo ¡un tire y afloje total!

Retoma la pregunta sobre la comunicación de las modificaciones en los planes de estudio a la EDI y surge en su respuesta sentimientos encontrados; por un lado, reconoce el valor que tiene aprender ILO y lo ve como un instrumento; y, por el otro, cuestiona la imposición de tener que aprender ILO.

CD: empecé a plantear ¿cómo sacamos este tema? Porque para mí el idioma es fundamental. Más en estas carreras. No sé en las otras. Pero en estas carreras para mí es clave, si vos lo sabes. No tienes las herramientas para aprender el idioma, especialmente el inglés, pierdes un momento de oportunidades laborales, progresar en tu carrera. Siempre digo que me da mucha bronca porque digo si yo voy a otro país, ¿tengo que hablar inglés? Ahora, si viene otro acá, ¿no puede hablar español?, ¿también tengo que hablar inglés si me voy a capacitar? Si yo me voy a otro país, más que vale que me esfuerzo a aprender ese idioma. Y vienen acá, tengo pasantes, tuvieron muchos meses y no hicieron nada de esfuerzo para aprender el idioma; y a propósito siempre le hablaba en español.

Se le comenta sobre la comisión de ELSE del español como segunda lengua y que está reglamentado en otras universidades del país para todo estudiante extranjero que viene a estudiar a una universidad de Argentina tiene que rendir un examen de español y tiene que tener un cierto nivel. A lo cual muestra un sentimiento de justicia "me parece perfecto". Esta afirmación da cuenta de los sentimientos que provoca el tener la obligación de aprender una lengua extranjera hegemónica. Se mira a las lenguas con una mirada colonizadora e impuesta. Sin embargo, a la hora de comentarle que se presentó la propuesta y que no le dieron continuidad

y no se hizo efectiva en la UNTDF queda en evidencia la ausencia de una política lingüística que acompañe a la EDI y a los institutos. Refuerza la idea anterior “es fundamental”. Este es un sentimiento que se tiene ante la enseñanza y el aprendizaje de una lengua otra. Una que no comulga con los ideales de esta entrevistada, sino que por alguna razón cultural provoca un rechazo.

Al hacer referencia a la inclusión de la bibliografía en inglés en los programas, da las explicaciones de esta decisión.

C D: sí, porque no tenemos bibliografía en español actualizada. Los libros tardan mucho. Incluso muchas veces te manejas con *paper*, y más en determinadas áreas, que se yo, genética, Biología molecular, química biológica que cada año, cada mes es un adelanto impresionante. Un libro te va a pasar información que está totalmente desactualizada.

Se le plantea la incoherencia: por un lado, son muy conscientes de que es importante que el estudiante tenga un determinado nivel de conocimiento en la lengua extranjera y por el otro ILO no es una asignatura. La pregunta directa "¿cómo hacemos para que el estudiante tenga ese nivel? o ¿vamos a suponer que el estudiante ingresa a la universidad ya con conocimiento en la lengua extranjera?" En la respuesta se describe la percepción del trabajo que se realiza en la EDI.

C D: Esta restricción, estuvo dada, incluso, después de esto cuando los comités poner el examen en reemplazo y, por otro lado, teníamos un problema bastante grande con los alumnos por el tema de la estructura de los exámenes. Que protestaban que la nota que les bajaba el promedio. Había un lío infernal. Y, por el otro lado, teníamos toda la cuestión de esto: la restricción que no podíamos seguir poniendo ni cargando espacios, obligaciones no con una carga, por ejemplo, en inglés no hay una carga horaria estipulada. El problema es el tiempo que el estudiante tiene que dedicarle. Entonces, desde que empezaron a funcionar los RTF esas horas cuentan también; todo cuenta. Se consultó a CONEAU. En Biología se llama CIPEB la mesa nacional que coordina todas las mesas de Biología y el CUCEN es el de Geología. Lo que sugerían era que se pusiera un examen de suficiencia de un determinado nivel. En mi caso, sinceramente, aprendí inglés gracias a la universidad. Hay cursos de enseñanza de inglés. Vas a cursos normales de inglés. Hay un departamento de idioma que vos empiezas a tomar el inglés I, el inglés II, el inglés III; y vas aprendiendo a hablar, a escribir en inglés; a entenderlo al inglés. Lo aprendí en la Universidad Nacional del Sur porque cuando iba a la secundaria no quería estudiar. Estaba encaprichada cien por ciento. Estudiaba en la secundaria que tenía un inglés bueno, pero yo no quería ir a un inglés aparte. Pero cuando entré a la universidad me di cuenta de que, si no sabía inglés, estaba muerta. No podía, me di cuenta al año nomás y ahí empecé a notar que en la universidad daba esa posibilidad de cursos. íbamos, cincuenta (50), sesenta (60). Eran cursos numerosos que eran, teníamos clases de inglés y el estudiante lo hacía, no como una obligación, pero todos lo hacíamos. Te puedo asegurar que todos lo hacíamos. Todos los que no sabíamos; los que habían aprendido aparte, porque los padres le habían pagado, esos no lo hacían. Eso fue fabuloso y a mí también, digamos, me tomaban un examen, después, de suficiencia de idioma que era fácil porque si vos sabes el idioma y empiezas a leer bibliografía y lo vas haciendo. El otro día me reía, porque mira cómo seré de vieja; estaba ordenando cosas que me encontré todos los machetes de inglés de las palabras específicas, específicas del

lenguaje específico. Como se dice “hoja”; en todas esas cuestiones, me encontré todos los machetes porque, en ese momento lo único que había era el diccionario. Que tenías que buscarlo; todo era diferente. Ahora es mucho más dinámico todo. Ahí empezamos. Cuando se acordó que los comités decían que se tomara un examen de suficiencia, ¿cómo lo acordamos a ese examen de suficiencia? porque, como está como otro requisito el idioma, nos aconsejaron desde muchas secretarías, el idioma, como el trabajo final, como el de las prácticas profesionales, como las horas de campo, que no las pongamos en la caja curricular, porque eso genera mucho trastorno en cuanto a la emisión del título. Hay un montón de inconvenientes. Nos dijeron que lo pusíramos como otro requisito académico para obtener el título. El estudiante no puede recibirse si no tiene cubiertos estos requisitos, pero todos esos otros requisitos tienen que tener reglamentos. Esa es la cuestión desde el ministerio para la acreditación. Te pide; vos tienes un examen de idioma por fuera de la caja curricular, necesitas un reglamento. Ahí empecé a comunicarme para trabajar en ese, ese reglamento. ¿Cómo lo hacemos? ¿cómo lo procesamos?

El relato da cuenta de un problema estructural: la imposibilidad de incluir el inglés como asignatura formal en la caja curricular debido a límites en la carga horaria total de las carreras y a las implicancias burocráticas que esto genera en la acreditación y emisión de títulos. Esta situación refleja con claridad uno de los ejes de esta tesis: la ausencia de una política lingüística institucional definida, que deriva en soluciones marginales como colocar el idioma fuera del plan, convertido en “otro requisito académico”. Esto se vincula con los planteos de Cassany y Castellà (2010) sobre cómo los usos institucionales de la lengua pueden reforzar la desigualdad si no se integran de forma pedagógica, sistemática y situada. La lengua extranjera, en este caso, es percibida como obstáculo técnico más que como vehículo de saber académico y profesional.

El testimonio visibiliza un dilema: para no sobrecargar los planes de estudio o complicar la titulación, el inglés se convierte en una exigencia extracurricular, sin espacios de enseñanza reales ni horas institucionalizadas. Esto vulnera el derecho a la formación equitativa que se sostiene en esta tesis —especialmente si los estudiantes no provienen de trayectorias previas con oportunidades de aprender inglés— y confirma el segundo y tercer supuesto: que la inclusión del inglés como bibliografía obligatoria en carreras que no enseñan el idioma constituye una forma de exclusión silenciosa.

La narración autobiográfica de la entrevistada aporta una clave testimonial potente: ella misma accedió al inglés a través de cursos ofrecidos por una universidad pública. Subraya cómo esa oferta formativa cambió su vínculo con los textos académicos y su trayectoria universitaria. Este pasaje respalda el postulado de que las prácticas institucionales pueden

mediar positivamente en los procesos de alfabetización académica, si son acompañadas por decisiones inclusivas y con sentido pedagógico.

La mención a los “machetes” hechos a mano y al uso exclusivo del diccionario contrasta con las herramientas actuales, destacando también los desafíos históricos de acceso y lo que implica construir una alfabetización sin acompañamiento didáctico.

La imposición del examen de idioma por fuera del plan de estudios —avalado por órganos como CIPEB o CUCEN— se presenta como una solución “técnica” que ignora las condiciones reales de aprendizaje, y que traslada al estudiante la carga de adquirir la lengua por su cuenta. Este punto se alinea con tu crítica a los modelos de acreditación sin formación.

Al consultarle si la coordinadora de la EDI había participado de la elaboración de este reglamento aseguró su participación:

C D: claro. El primer reglamento nosotros necesitábamos si o si por una cuestión de la reglamentación el título y de otras cuestiones administrativas que nos decían del área de secretaría académica y de legales y demás, que necesitábamos tener una resolución ¡ya! del consejo de instituto porque esos reglamentos tienen que ser aprobados y con resolución del consejo de instituto. La coordinadora de la EDI me decía “y no sé”. Empezamos con la pandemia. Era todo un lío. Ella me decía “yo no sé cómo podemos trabajar con todo esto”. Le propuse proponer un reglamento de una carillita nada más para poder cubrir esta parte administrativa burocrática. El reglamento se puede reemplazar todas las veces que se quiera: el único trabajo es hacer una nueva resolución. Empezamos a trabajar con tiempo en un proyecto. Había que discutir los contenidos de los exámenes y ahí empezó. Después la coordinadora de la EDI lo compartió con los coordinadores de carrera. Los modelos de exámenes que ustedes tomaban en los distintos niveles. Nosotros tuvimos reuniones con la coordinadora de la EDI y los coordinadores de carreras en donde se les dio como una devolución de los exámenes de lo que pensábamos nosotros “esto está bien, esto no tanto” toda una cosa ahí, le dimos todo un listado; le dimos el formato del reglamento y ella sugirió una serie de no sé si de cambio, de cuestiones. Llegamos a terminar ese proceso. Todavía creo no estoy segura si se empezó a implementar la toma de examen de suficiencia de idioma. La verdad es que no sé, porque teníamos estudiantes que querían rendir ese examen, este año, en febrero, pero como todavía no estaba terminado, acordé con la coordinadora de la EDI:

-mira, para que ustedes tengan tiempo de armar esa estructura, voy a pedir al consejo del instituto que haga una excepción de correlatividad porque los estudiantes no podían anotarse en materias de 4to año si no tenía ese examen aprobado para que empiecen a anotarse para no atrasarlo porque además eran estudiantes que sabían y era problema de la universidad, no de los estudiantes. Nosotros teníamos un problema; que no habíamos terminado de alinear los planetas.

En este punto es importante hacer una comparación entre los dichos de C B y C D. Mientras que C.D. representa una voz que describe el “cómo se tramita” el idioma dentro del

aparato institucional —con sus reglamentos, tiempos y excepciones transitorias—, C.B. adopta una postura más crítica sobre “cómo se debería enseñar y articular” el inglés con las disciplinas. C.D. encarna el esfuerzo por sostener el cumplimiento de exigencias ministeriales a través de soluciones administrativas (reglamentos mínimos, excepciones de correlatividad, acuerdos con los consejos), mientras que C.B. cuestiona el modelo mismo que reduce la lengua a un trámite. Ambas posturas confirman que el inglés está presente en la institución pero desarticulado de los procesos formativos reales; visibilizan la ausencia de una política lingüística institucional sólida, transversal y situada; y refuerzan la necesidad de superar la lógica de la “suficiencia” como modelo dominante y de construir espacios de formación específicos, pertinentes y democratizadores en ILO.

A la pregunta sobre el momento en que comenzó a regir el plan nuevo, se evidencia el tipo de trabajo entre el ICPA y la EDI, las relaciones de poder entre ambas unidades de la UNTDF, y la valoración que se le da al trabajo que realizan quienes estudian e investigan sobre el aprendizaje una lengua otra.

C D: el año pasado empezó. (...) lo que pasa es que el año pasado empezó primer año. Pero los alumnos que están en el plan 2017, como no está acreditado, lo tenemos que pasar sí o sí al plan nuevo. No puede ser. Entonces tenemos alumnos de segundo, de tercero, de cuarto en el plan nuevo. Tenemos un estudiante que se recibe este año y que había ingresado en el 2017 porque fue siempre con el plan de estudio. Y algo que nos dijeron desde el ministerio, las dos secretarías, la versión de la vicedirectora de la UNTDF, y la versión de la secretaría académica no pueden hacer algo que retrase al estudiante en el egreso. La universidad, hay que levantarles correlativas, si se necesita. No podemos retrasar al estudiante. Entonces, con este problema de CONEAU que no tenía el plan acreditado, lo teníamos que pasar sí o sí, y no podemos mantener todos los planes de estudios vigentes. No tenemos recursos humanos para eso, ni infraestructura, ni nada. O sea, si yo doy la Biología vegetal y la diversidad vegetal no puedo seguir dando en paralelo la introducción a la botánica la versión que daba. No. Y más plata para más gente no hay; entonces, había que pasarlo. Formalmente los alumnos empezaron el año pasado el plan. Tuvimos que hacer, 8 resoluciones de traspaso porque a medida que los estudiantes iban rindiendo las materias, para que la matriz de transferencia le sea favorable, la matriz de equivalencia le sea favorable, juntábamos los estudiantes,

- ¿rendiste?
- Bien. Hacemos la resolución.

Va al consejo; se manda, se manda al DEyGA. Este es el listado de los estudiantes. Así se fue pasando de a poco los estudiantes; trabajando con los tutores para que acompañar a los estudiantes, para que fueran rindiendo los exámenes que tenían que rendir; para que, para lograr el cambio de plan ¡fue un trabajo! que no lo quiero hacer nunca más en mi vida. (...) no teníamos otra salida para hacerlos porque ya teníamos un dictamen de CONEAU del 2015, que nos decía lo que teníamos que hacer. O sea, no podíamos abrirnos. Sabíamos que, en el 2018, a fines del 2018 se abría la acreditación de Biología y sabíamos que la teníamos que tener sí o sí en el 2019 empezar con un plan nuevo porque si no acreditábamos, si no acreditábamos los estudiantes no tienen título válido.

Mientras C.B. apela a una redefinición de las políticas lingüísticas universitarias, C.D. evidencia con crudeza la carga institucional que implica sostener estructuras paralelas (como planes de estudio múltiples), lo cual favorece decisiones simplificadoras que afectan directamente las oportunidades de alfabetización en ILO. Aquí se puede identificar la fragilidad del inglés como contenido formativo frente a exigencias de acreditación; la falta de previsión institucional para garantizar continuidad y calidad en la formación lingüística; y la necesidad urgente de una política lingüística con visión transversal y compromiso pedagógico.

Afirma que para que los estudiantes tengan una formación académica en donde se le incluya el aprendizaje o la enseñanza de la lengua extranjera, es un camino que tienen que hacer los estudiantes por su cuenta y que tendría, la universidad, que ofrecer cursos de inglés general.

C D: Se lo he dicho a los secretarios. Antes se lo dije también. Ahora, para mí, está totalmente subutilizado o sub potencializado. No sé cuál es la palabra. La Escuela de Idioma, Porque para mí, tendría que tener una estructura, la Escuela de Idioma, para que pudiera dar cursos; darle la oportunidad a los estudiantes que no puedan pagar afuera un curso de inglés, aprender inglés, inglés u otro idioma. Inglés u otros idiomas, yo digo inglés porque creo que para nuestras carreras es el más relevante. Aprender el idioma. Después se pueden organizar talleres suponte especializaciones, para lingüística particular de alguna carrera, pero te puedo asegurar que he consultado si la persona sabe el idioma hacer la transferencia, la especificidad es muy fácil, es algo que se hace con el correr de la carrera se hace más naturalmente. Pero a mí me parece que la universidad tendría que ofrecer cursos para los alumnos dentro e incluso cursos con tarifas más económicas para, incluso, la gente de afuera, veo muchas universidades que te ofrecen cursos eso te genera fondos para tener personal docente. Otra cosa, que es lo que pienso, habiendo docentes y saben de la especificidad de las carreras. A ver, yo cada vez que escribo un paper lo escribo en inglés, pero no soy un lingüista, ni soy una especialista. Soy una chapucera, se puede decir, en el idioma siempre lo mandó a alguien y le pago a alguien para que me lo corrija porque eso no lo puede hacer la misma universidad con una perito profesional para el personal interno y para el externo? hay muchas universidades que eso lo hacen, eso genera recursos propios que vos tienes para reinvertir en tu área, para mi es como que no se está potencializando, digamos, la capacidad que se pueda dar. El idioma tiene hoy tiene un rol sumamente importante; si vos no sabes, en un montón de cosas, habría que potencializar fuertemente eso es mi visión, pero bueno, no soy nadie soy una más de todo el montón, pero esa es mi visión de cómo veo que a mí me parece y como veo que funcionan algunas universidades y, y funciona bien eso. La universidad le da la posibilidad al estudiante de aprender, aprender un idioma; después, se presenta a rendir los exámenes internacionales. No sé, yo le tengo que agradecer a la universidad que me dio la formación para después agarrar y rendir los exámenes internacionales sino no hubiera podido rendir eso (rising) porque en el momento justo que estudiaba era un momento de bajón económico en mi familia no me podían pagar aparte, o sea, y eso les pasa a muchísimos y, eso sería, el estudiante si tiene la oportunidad de tener cursos no te voy a decir primer año, pero ya en segundo año se da cuenta que lo necesita y lo tiene que tomar porque es una herramienta, más ahora con todo lo que hay si salís , si te mueves; si quieres intercambiar, quieres participar de un meet. El otro día los chicos me llamaban “este meet está bueno, pero no entendemos un cuerno, está, está en otro idioma” (en tono de risas). Esas cosas. Esa es mi visión.

El hecho de auto percibirse como "nadie" en la UNTDF llama la atención ya que esta entrevistada tiene una trayectoria como docente investigadora y en la gestión de la UNTDF. Hay que recordar que es miembro del Consejo Universitario y de la Asamblea Universitaria que, como dice en el artículo 42 del Estatuto de la UNTDF, tiene la función de establecer políticas centrales de la universidad, crear, disolver, fusionar institutos y/o modificar sus objetivos a instancia propia o por solicitud del Consejo Superior.

Con respecto al lugar que ocupa la EDI en la UNTDF, tiene una visión muy clara:

C D: para mí, hoy por hoy, no ocupan el lugar que deberían ocupar. Vos me podrías decir un contra sentido, ustedes las bajaron, pero para mí no está potenciada como tendrían que estar; para mí tendría que dar mucho más. Hay muchas cuestiones que se tendría que trabajar. Hoy hablaba con una docente que no es de mi instituto, y le decía nosotros tenemos recursos humanos altamente capacitados con formaciones de postgrado, con, no sé, con investigadores del CONICET, con todo eso; pero eso no va de la mano de la calidad pedagógica de las materias. Son 2 caminos diferentes (risas). Vos puedes ser casi un Einstein, pero no tener capacidad para explicarlo; para cómo escribir didácticamente cómo se lo transmitís a los estudiantes y todo eso, eso implica un trabajo. Yo, cuando la acreditación de Biología -no me voy a olvidar nunca- había ido a una reunión de, que se hizo por los grupos de carreras de Biología. Había sido en La Rioja, me subí al avión hasta que llegue acá en todas las combinaciones tuve todo un día en el avión esperando en el intermedio en el aeropuerto y me lo pasé reeditando programas de las asignaturas en Word con control de cambio para volver a mandárselas a las docentes porque sabía que no íbamos a acreditar así porque no cumplía con las pautas de una buena fundamentación de los objetivos de la vinculación de los objetivos con los contenidos de la asignatura, o sea, había un montón de cosas que fallaban.

Muestra una preocupación por la falta de formación docente en el equipo de docentes investigadores de la UNTDF y la necesidad de hacer un acompañamiento. ¿Cómo se puede intervenir en situaciones donde quienes están a cargo de las asignaturas no saben elaborar un programa? ¿Cómo llega esa falta de formación docente a sus estudiantes?

C D: no. A eso se lo propongo. Ahora ya cambiamos, porque los comités de seguimiento curricular, ahora, y, encima desde que se aprobó el régimen docente, a los programas los tienen que evaluar el comité de seguimiento curricular. Se tiene que asegurar, los coordinadores tienen que ir chequeando las plataformas que se van dando los contenidos. Lo que hacemos es una evaluación que hacen los estudiantes, el departamento de evaluación docente; después el coordinador junta el resultado de la evaluación docente, el desempeño que fue siguiendo en la plataforma -aunque nosotros lo teníamos antes en la virtualidad, igual, o en el modo presencialidad-. Todo tenía que estar cargado y era algo que yo empecé a hinchar desde el 2017: todas las materias tenían que estar en el Moodle cargadas; y toda la información estaba ahí a disposición de los estudiantes. Los coordinadores chequeaban si iban cumpliendo los objetivos; si la planificación que había hecho el docente la cumplía o no; si había podido llegar; o si no tenía que explicar el docente por qué no había llegado; qué era lo que había pasado. Porque puede ocurrir un montón de cosas por las cuales no puede llegar, pero tenía que explicar eso. El coordinador hacía como un informe en donde determinaba, inclusive, el nivel de

regularidad de la materia, o cosas por el estilo. Eso es lo que se le entregaba al docente; y cuando nosotros veíamos que había algo que no estaba funcionando bien, se lo citaba a una reunión y se hablaba con él se le decía “fíjate la encuesta que dice tales cosas” o “no cargaste las cosas en la plataforma. Tienes que ponerla” o “este es el segundo año que no completas los contenidos mínimos de la materia y esto no puede darse”.

Ante la pregunta si se tuvo en cuenta lo que dice el estatuto de la universidad, muestra en la que no se toma el hecho que Ushuaia es una ciudad turística por excelencia, es puerta a la Antártida y que es visitada por extranjeros. Esto es una característica particular de esta provincia, en particular de la ciudad donde se encuentra una de las sedes de la UNTDF y donde se debería tener en cuenta el desarrollo económico del lugar. Parece que solo IESCA es la asignatura responsable de esa articulación o representa en el plan de estudio ese vínculo con el territorio. Esta extensa respuesta ofrece un panorama institucional complejo que es altamente relevante para esta tesis, en tanto revela cómo las decisiones curriculares, las exigencias de acreditación, los recortes estructurales y los efectos institucionales se entrecruzan con los modos posibles (o imposibles) de alfabetización académica en lengua extranjera inglés (ILO).

C D: si, justamente esta lucha que muchos se habían como olvidado la cuestión de la inserción de la territorialidad, la importancia de IESCA, la problemática fueguina. Incluso habilitamos la posibilidad que los estudiantes tuvieran materias optativas y la pudieran tomar de otros institutos. No a las optativas puras del instituto, porque hay materias que pueden ser interesantes. No sé, una economía ambiental que puede dar el IDEI puedes, la puedes hacer. Es un ejemplo, esa o una energía renovable que también se da en el IDEI o alguna de las que se da en el ICSE. Pero, que el estudiante lo pueda tomar como materias y que formen parte de su plan de estudio de acuerdo a la orientación que quieran tomar. Entonces, por ejemplo, Geología lo había sacado a IESCA del plan de estudio y la problemática ambiental no estaba más en el plan de estudio. No la tenía, no puede ser, es transversal forma parte del estatuto. La cuestión de la esencia de esta universidad fue discutir, discutir, discutir, y, bueno, después la incorporaron. (...), esta es mi visión; puedo estar equivocada. Es mi visión, el problema es, yo lo entiendo también a la gente, al docente, al coordinador a vos te ponen como una anteojera que es la CONEAU, y está allá arriba todo el mundo sabe que si CONEAU no te acredita de nada que tengamos en la UNTDF porque el título no es válido. Entonces, no podemos tener estudiantes que tengan el recibido de biólogos, o geólogos porque si no tiene la acreditación no le sirve ese título; además vamos a tener en un problema legal serio si un estudiante se llega a recibir con un título no válido entonces, claro, prioriza y es lógico que lo priorice porque eso es la anteojera mayo que te estas poniendo, después los RTF, y después recién estaba el estatuto de la universidad. Es más fácil olvidarse. Para eso están las autoridades del instituto. Ese era el rol que tenía que cumplir. No me iba a meter en la discusión podía opinar cosas, por ejemplo, opiné que las actividades de los alcances del título (...) de Geología, no soy geóloga, pero le planteaba al comité de seguimiento curricular “a ver, discúlpennme pero ustedes están proponiendo 35 puntos de alcance de título; de esos tres (3) hay catorce (14) puntos que están vinculados a resguardo ambiental ¿no? Desde el punto de vista del ambiente, como profesionalmente geólogo, del resguardo ambiental. Ahora si miro los contenidos de las asignaturas tiene una sola materia que es riesgo geológico y ambientales de 5 horas semanales, de la cual, la mitad de esa carga corresponde a cuestiones ambientales; entonces, no entiendo cómo pueden tener tanto

alcance en el título en relación a lo ambiental cuando no está plasmado eso en los contenidos de la materia. ¡Explíquenme!” Entonces cuando me comenzaron a explicar me decían “no porque esta materia geomorfología habla del ambiente”. Les respondí “estamos confundiendo los términos. Una cosa es el estudio del ambiente del paisaje, del suelo, del agua, de las montañas, de las rocas. Eso es el ambiente, pero las condiciones ambientales son distintas. El ambiental incluye el concepto de ambiental; incluye la interacción con el humano con las interacciones humanas. Eso es lo que ustedes ponen en el alcance del título, pero no se ve reflejado” Cuando hice los cursos de capacitación en el plan con el ministerio y con muchas secretarías de distintas universidades, siempre, me decía una mujer que era super hábil, me decía “Alicia cuando veas el alcance del título vos tienes que anotar ahí en todas las materias que se ven los contenidos ese punto que están, si vos no logras completar todo te tienen que coincidir cada alcance con una o más materias. Si no te coincide al final, hay algo que está mal o están mal los alcances o están mal los contenidos del plan de estudio” Eso es un ejercicio super válido para hacer, sentarse y ponerlo porque ¿qué pasa?, que el docente se pone con su especialidad: a mí me interesa la Biología vegetal ya me centro en la Biología vegetal, lo otro, allá. Cada uno lo ve así, pero cuando el plan tiene que verse en un contexto de estudio; en un contexto de profesional, por un lado, las actividades reservadas que marca la ley las tienes que cumplir porque las del artículo 43 tiene actividades reservadas y no puedes escapar de eso. Por otro lado, los alcances del título que son inherente al título de cada universidad, que ahí si tienes libertad para hacerlo, pero esos alcances tienen que tener una coincidencia con las asignaturas y los contenidos mínimos puestos en esa asignatura y tienen que estar inmerso en la filosofía de la universidad, del estatuto de la reglamentación, del lineamiento de la universidad. Eso es lo que hace distinto que un geólogo de acá, bueno, no sea igual al geólogo de La Plata o al geólogo de Río Negro. Eso es lo que hace la diferencia. Es un proceso difícil de hacer entender. Cuando vos tienes gente muy capacitada, que tiene muchas ganas de trabajar, pero no tiene todo este conocimiento. Lo aprendí a la fuerza en estos últimos años. Me puse como una meta que quería que acreditáramos la carrera. Biología era primero, entonces estudié. ¡La cantidad de gente que hinché!, hablé, consulté. Como te digo, asistía a reuniones, pero en post de eso de capacitarme y formarme para poder diseñar eso. Digamos si está bien o mal no sé. Le puse toda mi energía (...) con el plan 2013 y los de Biología que egresaron ahora también son del plan 2013 del plan 2013 de Biología están quedando cuatro (4) estudiantes que van a recibirse con ese plan. Ese es otro tema a que tenemos; no es coherente que una materia de cuatro (4) o cinco (5) años los estudiantes tarden nueve (9) años por recibirse o estén tres (3) años para hacer su trabajo final. Ahí hay algo que está fallando de parte de todos. Falla el instituto, el docente, el director. Todos estamos fallando. No es coherente. No es lógico (...) hubo mucha presión y el año pasado se postularon las becas, si no se recibían el 31 de mayo perdían las dos becas. La iban a seguir pateando. Eso es un problema que hay (...) en Biología (...) los primeros egresados tuvieron en mayo del 2020. Los tres primeros de los cuales uno de los egresados es ingresante 2015 se recibió con el plan de estudio. Ese chico hizo toda la materia con el plan de estudio. Es uno de los mejores promedios de la argentina de Biología y paradójicamente, mira lo injusto que es el sistema. Los otros dos de Geología y las otras dos chicas que se recibieron están con becas de CONICET con promedios muy inferiores al de este estudiante de Biología; y a él no le dieron la beca en el CONICET habiéndose recibido en tiempo y forma. Tiene todos los indicadores. Está peleándola todavía para la reconsideración porque él tiene un promedio de 9.86 en la carrera. Le toman como que tiene el mismo promedio que el promedio histórico, entonces, en lugar de darle treinta y cinco (35) puntos en la evaluación, le dan cinco (5) puntos. Les comen treinta (30) puntos. En cambio, a los otros que tienen menos notas, no se lo computan. Entonces, les ponen el puntaje máximo. ¡Una cosa de locos! La está peleando. Espero que la gane (...). En Ciencias Ambientales (...) no hay [egresados], esperamos que, si no es este año, a principios del año que viene vamos a tener la primera egresada (...). Todos con el plan viejo. Los que estaban

muy avanzados en la carrera los dejamos que sigan. Por eso le pasé el informe a la coordinadora de la EDI. El informe de todos aquellos que tienen que seguir rindiendo el examen de inglés I, II, III; el de portugués. Todo eso está todo en las tres carreras. Esos alumnos tienen que cumplir con el formato del plan; porque los que están avanzados no les convenía cambiarse de plan. En el caso de ambientales, como no tiene acreditación, pueden seguir; en ambientales hay para recibirse en ese plan ocho (8) estudiantes en el plan viejo (...). Históricamente tenemos un desgranamiento impresionante (...). Deserción. Tenemos desgranamiento. Por ejemplo, esto que pasa en ambientales. Tenemos alumnos de 2013 que están haciendo materias de cuarto año; son alumnos que ingresaron en el 2013. Hacen dos (2) materias por año porque trabajan, porque dejan, porque se les pierde la regularidad. El mayor problema académico es que los estudiantes no rinden los finales. Así, se le acumulan. Pierden la regularidad y tienen que volver a cursar. Tenemos estudiantes que deben hasta dieciséis (16) finales. Si a mí me cargan, porque los chicos me ven “ya vamos a rendir” por qué le digo vos debes. Los tengo todos en la cabeza y le digo “rendí, por favor. En lugar de cursar cinco materias, cursa menos y ponerte a rendir ahora que están las mesas de exámenes”. Después es como volver a cero con las materias. Es un trabajo. Los tutores también hacen eso. Ese es el mayor problema con los estudiantes. Hay muy pocos estudiantes que van con el plan de estudio [al día]. Ahora hay una corte en Biología que son dieciséis (16) estudiantes que van juntos. Es un número altísimo para nosotros. Esos chicos vienen parejitos. Están entre quince (15) y diecisiete (17) estudiantes que están cursando las mismas materias que corresponden. Ahora están en cuarto año cursando. Pero eso se da solamente en Biología; en Geología y ambientales hay un desgranamiento tremendo y no hay pérdida. Por ejemplo, lo que se hizo es [acompañarlo] por esta premisa de no afectar al estudiante; o se hizo una eximición de correlativa; o se le permitió mantenerse en el plan viejo. Tomar materias eso se acordó con la dirección de estudiantes y con la secretaría académica en actas complementarias. Después se les pasaba cuando se le podía hacer el traspaso para darle el tiempo al estudiante para que rindan las materias (...). En Biología empezamos con el tema en septiembre del 2018 y recién terminamos en abril del 2021 con el traspaso. Ahora todos los estudiantes están ordenados. En ambientales nos quedan todavía cuatro (4) estudiantes que están ahí, en ese proceso de transición. De Geología tenemos que empezar con todo porque este año se implementó por primera vez el plan.

C.D. plantea que la inserción de la territorialidad, los saberes vinculados al ambiente y el rol de IESCA fueron marginados en los rediseños curriculares por priorizar los mandatos de CONEAU. La afirmación “la CONEAU es la anteojera mayor” sintetiza cómo las exigencias externas relegan los principios identitarios y regionales que el estatuto de la UNTDF establece como fundacionales.

Este señalamiento se alinea con el planteo en esta tesis sobre la necesidad de que la alfabetización en ILO no se reduzca a un estándar descontextualizado, sino que se ancle en las necesidades socioterritoriales de la universidad fueguina. Es decir, así como se reclama la reinserción de la “problemática ambiental”, podría reclamarse la integración de la enseñanza del inglés como condición de equidad epistémica y de soberanía comunicativa.

Este testimonio permite observar que el rediseño forzado de los planes de estudio produce consecuencias indirectas sobre la exclusión de materias como inglés o portugués — tema también abordado en otras secciones de esta tesis—. El relato sugiere que las urgencias administrativas y la falta de recursos humanos hacen inviable sostener múltiples trayectos formativos, y en ese contexto, las lenguas terminan siendo desplazadas.

Este punto refuerza el análisis del marco teórico sobre cómo las lenguas son concebidas como saberes periféricos, no prioritarios en la definición de perfiles profesionales, incluso cuando son fundamentales para acceder a bibliografía especializada o participar de redes científicas.

La persona entrevistada comparte un diagnóstico preocupante sobre la deserción, la acumulación de finales no rendidos y la falta de cursado regular, especialmente en Ciencias Ambientales y Geología. Esto dialoga con algunas observaciones realizadas en esta investigación sobre las dificultades de acceso a ILO en el primer tramo de la carrera y confirma que el acompañamiento institucional —lingüístico, pedagógico y organizativo— es clave para sostener las trayectorias.

Además, la mención al estudiante con promedio casi perfecto que no accedió a becas por problemas burocráticos refuerza la idea de que el sistema académico reproduce inequidades invisibles que afectan la permanencia y las oportunidades de los estudiantes, incluso cuando cumplen sobradamente con los requisitos académicos.

Aunque el fragmento no profundiza directamente en el inglés, al final se menciona que se remitió a la EDI el listado de estudiantes que aún deben rendir los exámenes de inglés I, II, III y portugués. Esta acción deja entrever que la universidad mantiene requisitos formales de certificación, pero no garantiza condiciones estables y accesibles para el aprendizaje del idioma, en línea con los supuestos 2 y 3.

Admite que desconoce quiénes otorgan los códigos de las asignaturas en el sistema.

C D: eso no te lo sabría responder por que esa cuestión los hizo el DEyGA no tengo ni idea. Nosotros incluso no les ponemos códigos a las materias. Al código lo asigna el DEyGA. Los unifican o los saca. A nosotros, no nos preguntan eso. (...) si vos miras la resolución del plan de estudio ninguno tiene código nosotros no le podemos asignar códigos, ni siquiera sé cómo se asignan. De hecho, en los planes nuevos a algunas materias le cambiaron el código y a otras les dejaron el mismo código ¿Cuáles son las razones? Las desconozco. Tiene que ser algo técnico (...).

Explica el lugar que tiene el examen de ILO en el nuevo plan de estudio que se puso en vigencia en el 2019.

C D: (...) en el plan de estudio dice examen de suficiencia de idioma. Pero suponte, la introducción a la Geología en el plan de Geología y en el plan de ambientales y Biología se llama igual; ahí tiene códigos distintos porque son distintos profesores. (...) Ellos le pusieron distintos códigos. Pero nosotros con idiomas no intervenimos porque ni siquiera nos preguntan las mesas. Nada. Suponía que eso se lo consulta a la Escuela de Idioma. Nosotros no tenemos injerencias en las mesas de examen. Nada de lo vinculado con el idioma. (...) En el caso de introducción a la Geología nos preguntaron si eran materias que las daba el mismo docente o eran distintas docentes. Son distintas docentes la de Geología y tiene el mismo código (...). Son distintos los contenidos. Por eso te digo, nos consultaron por introducción a la Geología que figura en los tres (3) planes de estudio.

Dicho en otras palabras, la asignatura introducción a la Geología tiene el mismo nombre en las tres (3) carreras -Licenciatura en Biología, Geología y Ciencias Ambientales-; pero la dictan diferentes docentes y tiene distintos contenidos mínimos; son diferentes materias. Por lo tanto, le asignaron códigos diferentes. Esta parece ser la lógica con la que se asignan los códigos en el sistema SIU. Lo que representa un código es un programa “lo único que me pidieron para cargar la prueba de suficiencia en el plan de estudio fue el reglamento aprobado por la resolución del CICPA”.

Asegura que existe una participación de la EDI en la construcción del plan de estudio.

C D: claro, todavía está abierto a modificaciones porque está cargado para que en un documento adjunto. Para que no haya problema. (...) Pero si es necesario modificar ese reglamento, se puede cambiar. Le pedí a la coordinadora de la EDI que la Escuela de Idioma hiciera una propuesta. Así pasa a la comisión de docencia, se eleva al consejo o se hace una reunión; se eleva al consejo; se hace una nueva resolución; se hace un informe, se deroga la resolución tal y entra esta resolución. Eso es una cuestión, digamos, administrativa (...) “vamos a hacer un reglamento -que era una carillita en realidad el reglamento es una pavada total, no dice nada, que es para que quede. Incluso si vos miras los planes de estudios, algunos los piden en cuarto año, otros en tercero -para cursar el tercer año es distinto para cada carrera-. Ahora los códigos no los asignamos nosotros; menos para la Escuela de Idiomas; menos porque nosotros no tenemos injerencia en la Escuela de Idioma. De hecho, es todo un teléfono descompuesto. (...) La Escuela de Idioma nunca me informaba [de las mesas de examen]. Pregunté una vez y me dijeron que eso lo informa la Escuela de Idioma y lo maneja la Escuela de Idioma. (...) porque es como un mundo aparte y no te enteras de las cosas a lo mejor, ahora te voy a descargar el “barro” por qué la coordinación académica es como un barro que tienes que estar en esto que te llama, que el aula, que el horario, etc. Ahora mi función o mi meta es trabajar en estas articulaciones, como te digo. Hoy hablé con una docente para ver si hay la posibilidad de formar una capacitación o armar algo para trabajar en el diseño de los programas; corroborar objetivos con esas cuestiones de formas que creo que nos falta. La verdad me da mucha bronca tener que pagar para la corrección del *paper* cuando tenemos gente que sabe. Y que yo no digo que no nos cobre, pero prefiero pagarle a la universidad y no a otro de afuera. Porque el tema de la revisión, es bueno hacerlo, porque si no después cuando vienen los editores

y ven que sos “sudaca” enseguida te dicen “tiene que mandarlo con un corrector”. Entonces cuando ya le pones quien lo corrigió, y más si lo corrigió alguien de una universidad. No es lo mismo un particular que lo corrigió, que alguien que pertenece a la estructura de la institución pública; lleva otro sello; tiene otro carácter.

En esta entrevista reaparece el problema de los modos de alfabetización en ILO, el perfil de los estudiantes, de una política lingüística ausente, la necesidad de un plan de estudio nuevo que reubica el lugar de la enseñanza de las lenguas. Aparece, como novedad, el modo de articular entre el ICPA y la EDI. Se evidencian las relaciones de poder a la hora de tomar decisiones con respecto a las horas de estudio de la ILO. Se plantea el lugar que ocupa la EDI en la UNTDF y las funciones que debería cumplir. A su vez, se observa una reflexión sobre el lugar hegemónico y colonizador de la ILO y la necesidad de revalorizar la lengua de escolarización. La cosmovisión de esta entrevistada incluye a la enseñanza de ILO como un instrumento para acceder a la información y hacer circular sus conocimientos y descubrimientos. Se manifiesta el concepto de trabajo en equipo, interdisciplinario. Aquí se observa una tensión ya que se mencionan los mecanismos en la toma de decisiones, la necesidad de formarse como docente y el recorrido que hacen a la hora de tomar decisiones finales: se comenta, se debate, se capacita, se explican las normas nacionales, se acomodan las asignaturas según los RTF y lo que dice CONEAU; se explica en reuniones a docentes pares y se manda al rector. Con todas las disciplinas existen estos espacios de debates, menos con ILO. Así se evidencia una relación de poder asimétrica en la que, por sugerencia de CONEAU, se toman decisiones sobre la carga horaria y dedicación de docentes en ILO.

En la siguiente entrevista se observa un cambio en el orden de las preguntas. Luego de la presentación y explicación del objetivo de la entrevista, surgió el rol de la persona entrevistada en la última etapa de la construcción del nuevo plan de estudio de la carrera de la Licenciatura en Ciencias Ambientales.

C E: Sí, me pareció bien responderte, participar de la entrevista porque estuve trabajando mucho en el cierre del nuevo plan de estudio. Que si bien había comenzado con otro coordinador a mí me tocó como dar el cierre a ese nuevo plan. (...)

Cuando se diseñó esta investigación se pretendía comprender por qué la decisión de incluir en la caja curricular tres asignaturas de LEI sin carga horaria ni régimen. Al comenzar la entrevista se habla de un nuevo plan de estudio el cual entró en vigencia en el momento de esta investigación. El propósito de las siguientes preguntas es entender el proceso que se llevó adelante en el cual se tomó la decisión de comprimir tres asignaturas de LEI a una sola. ¿Cómo fue este cambio? ¿Quienes participaron en este nuevo plan de estudio? ¿cuándo lo empiezan a

implementar? ¿Quienes trabajaron para este cambio? y ¿cuáles serían las grandes diferencias entre el plan de estudio que había y el nuevo?

C E: Todas las carreras, de acuerdo al estatuto de nuestra universidad, tiene un comité de seguimiento y evaluación curricular. Este comité está integrado por docentes profesores, docentes asistentes, estudiantes y presidido por el coordinador de la carrera. Tiene como objetivo ir evaluando a lo largo del año, el desempeño de los estudiantes en función del plan. Digamos, evalúa la performance de los estudiantes y la ejecución del plan de estudio. Tiene como misión reunirse al menos 3 veces al año, pero bueno, eso nunca alcanza y hacer un informe anual de la carrera, y lo que se evalúa ahí en parte cuáles son las materias que revistiera más dificultad para los estudiantes. Sí hay, si hay problemas en algún año en particular, también se evalúa cuáles son las vacancias, cuáles son las convocatorias que es necesario abrir para el año próximo en función a las nuevas asignaturas que hay que habilitar. Se determina cuáles van a ser las materias optionales; se trabajan en temas sobre las pasantías o las prácticas profesionales asistidas. Bueno, hay algunas cuestiones que se van resolviendo a demanda de los procesos que van resolviendo los estudiantes; y hay otras que tiene que ver con la evaluación, digamos, y la performance que va teniendo esa carrera. Entonces, en función de eso, ya en el año 2018, antes de que yo ingrese a la coordinación, se propuso un plan de estudio para la carrera. Esto respondía más que nada a que la versión inicial, el plan de estudio de Ciencias Ambientales, no había sido formulado con la participación de un ambientólogo. Entonces, la mirada de las Ciencias Ambientales estaba muy sesgada hacia la Biología; hacia una mirada más naturalista y, además, tenía como pocos elementos de gestión, ¿no?, algo importante en el ejercicio profesional de nuestros graduados. Entonces fue necesario realizar una modificación básicamente para incorporar la dimensión social de las Ciencias Ambientales y para mejorar el perfil del graduado en cuanto a la participación. Eso diría que fue el, la principal motivación del cambio. Si bien yo no participaba en el comité en ese momento. Yo todavía no había llegado. Cuando llego se me presenta una grilla que había sido construido el comité, con la nueva propuesta para la carrera. La habían construido el comité de ese momento con el coordinador (...) no participaron ambientólogos y que el plan estaba muy cegado hacia lo biológico y a lo natural, entonces cuando yo comencé estaba esta grilla o esta nueva currícula y, un poco por mi formación profesional, siempre tiendo o entiendo que los procesos más participativos, si se había trabajado ahí, o sea había trabajo en comité, a mí me pareció importante extender la participación a todos los docentes del instituto. Entonces uno de los primeros trabajos que tuvimos fue hacer una reunión plenaria con todos los docentes para presentar el nuevo plan; y se trabajó un poco las correlatividades y los trayectos disciplinarios dentro de la carrera porque nos pasaba que había contenidos que se repetían en varias asignaturas. Creo que eso pasa mucho en muchas carreras, digamos. Contenidos que se repiten y otros contenidos que no se abordan; como que no hay articulación; digamos, no está tan aceptada la articulación entre asignaturas. En principio trabajamos en esa reunión plenaria; presentamos el plan para todos; nos dividimos en áreas temáticas; y se trató ahí el repensar en función del nuevo plan. Este que ya estaba. Ya había sido presentado. Pensaron los contenidos mínimos de las asignaturas en equipos disciplinarios; después de ahí, se tuvieron varias reuniones. Después el comité comenzó a tratar asignatura por asignatura viendo los contenidos mínimos, referenciándonos a veces otros planes de estudios de otra.

Este es un testimonio valioso porque describe los procesos institucionales sobre revisión curricular en Ciencias Ambientales de la UNTDF. La persona informante señala que, de acuerdo con el estatuto universitario, todas las carreras deben contar con un Comité de

Seguimiento y Evaluación Curricular integrado por diversos actores (docentes, estudiantes y el/la coordinador/a). Este comité tiene como funciones evaluar el desempeño estudiantil en relación con el plan de estudios, detectar asignaturas de alta dificultad, identificar necesidades docentes (vacancias y convocatorias), deliberar sobre pasantías, prácticas profesionales y materias optativas. Subraya una crítica implícita: la frecuencia y profundidad de estas reuniones resultan insuficientes para abordar los requerimientos reales del seguimiento curricular.

Desde una perspectiva más crítica, puede interpretarse que el comité cumple un rol clave en la gobernanza académica, aunque su funcionamiento efectivo depende de la voluntad política, la participación sostenida de sus miembros y una lógica de trabajo articulado.

Se destaca un problema de origen: el primer plan de estudios de la carrera fue diseñado sin participación de profesionales del campo específico (*ambientólogos*), lo que derivó en una sobrerrepresentación de contenidos biológicos y naturalistas. Enfatiza la importancia de abrir el proceso de reforma curricular a todos los/as docentes, más allá del comité, lo que apunta a una concepción participativa y horizontal de la planificación académica.

La realización de una reunión plenaria permitió abordar problemáticas como, por ejemplo, la repetición de contenidos en distintas asignaturas, la ausencia de articulación entre materias y la necesidad de trabajar trayectos formativos y correlatividades.

Sugiere que la reformulación fue más que una simple adecuación técnica: se trató de un intento de generar coherencia pedagógica e integración disciplinar, aspectos muchas veces debilitados en planes fragmentados.

Este sesgo disciplinar evidencia una limitación epistemológica, ya que invisibiliza la dimensión social, política y de gestión ambiental, fundamentales para el perfil profesional.

El nuevo plan, surgido en 2018, buscó corregir esa orientación y proponer una formación más integral, lo cual constituye un acto de revisión crítica de la estructura curricular previa.

Este fragmento refleja cómo las decisiones curriculares no son solo cuestiones técnicas, sino también prácticas sociales, políticas y epistémicas. La falta de participación de ciertos actores disciplinares en el diseño original refleja lógicas de exclusión del saber profesional específico. Por otro lado, la propuesta de ampliar la participación y mejorar la articulación curricular da cuenta de una búsqueda por democratizar el diseño y seguimiento de las trayectorias formativas.

Se le pidió detalles sobre cómo hicieron para que participaran todos los docentes de todas las asignaturas. Conocer el grado de convocatoria permite entender el nivel de

compromiso del equipo docente del ICPA que da clases en las asignaturas de ese plan de estudio.

C E: Primero, como te digo, se hizo una reunión plenaria con todos los profesores que ofrecen asignaturas en el ICPA; se envió un mail invitándolos a una reunión tal día. En esa reunión se presentó el nuevo plan, pero se dijo que ese plan no estaba escrito en piedra. Que era la propuesta que había en ese momento pero que faltaban definir los contenidos mínimos y discutir la presencia de algunas asignaturas, ¿sí? que todavía estaba sujeto a modificación.

En el primer plan de estudio (y el vigente hasta el momento de esta entrevista) que ofrecía la UNTDF sobre la carrera de Ciencias Ambientales, LEI estaba dentro de la caja curricular y eran tres niveles de inglés. A pesar de ser tres asignaturas, ninguna poseía carga horaria ni la descripción de un régimen de cursada. Ante la pregunta directa sobre la participación de expertos en ILO de la Escuela de idioma para analizar el formato de examen de la asignatura afirmó que no se habían tenido en cuenta a este grupo de docentes investigadores.

C E: La verdad que ahí no se convocó a la gente de la Escuela de Idiomas y yo creo que fue un error. Esta nueva grilla con todas las asignaturas que tenía y se convocó a los docentes de las asignaturas tradicionales, digamos.

Para comprender la situación, se le pidió que se aclare la decisión de no convocar a docentes de LEI para los debates sobre la construcción del nuevo plan de estudio “¿dejaron otras asignaturas afuera aparte de idiomas?” La respuesta fue contundente.

C E: No. Lo que pasa que nosotros tenemos, o sea, lo que pasa que en el plan viejo no son asignaturas que presenten el mismo esquema que las otras asignaturas. Por ejemplo, no tienen un año para rendir; tiene algunas características que las hacen diferentes” Aquí cabe aclarar que las asignaturas de LEI no son optativas.

Aquí se puede observar una tensión estructural y epistémica entre lo normativo y lo real, entre la inclusión simbólica y la inclusión efectiva de determinados saberes y prácticas. En el caso del ILO, la omisión de expertos y la falta de definición curricular debilitan su rol formativo, aun cuando figura formalmente en la caja curricular. Esto evidencia una “inclusión nominal” sin implementación pedagógica sólida. La autocritica de la persona entrevistada abre la puerta a pensar en la necesidad de una planificación curricular interdisciplinaria y plural, que reconozca el aporte de cada campo del saber —incluyendo las lenguas— en la formación de profesionales.

La calidad y legitimidad de una propuesta curricular no depende solamente de su estructura formal, sino de los actores que participan en su elaboración, las decisiones

epistémicas que se toman y el lugar que se asigna a cada disciplina. En este caso, la falta de convocatoria a la Escuela de Idiomas para discutir contenidos vinculados al ILO constituye una forma de exclusión académica que impacta tanto en la coherencia del plan como en la formación profesional de los/as estudiantes.

También se le consultó por las optativas "¿y a las asignaturas optativas se las convocó o a esas no porque eran optativas y ustedes trabajaron con las otras?" A lo que replicó:

C E: No, a las optativas no las convocamos porque las optativas son un listado de asignaturas. Según el año que se puede ofrecer una asignatura [optativa], se puede ofrecer otra. En el plan viejo había contenidos mínimos; había un listado de asignaturas optativas y contenidos mínimos para cada una. Vimos que en la práctica eso no funcionaba. Primero, porque somos una universidad chica y tenemos pocos estudiantes en los grados superiores que cursan las optativas. No tenemos recurso para traer un profesor para que arme una asignatura, sí?; y por otra parte, en el comité consideramos que tampoco ese listado de asignaturas optativas no respondía a este espíritu de la optativa de dar flexibilidad al plan de estudio y atender además a cuestiones más coyunturales y que tengan que ver con el territorio; por ejemplo, en ese momento veíamos que hacía mucha falta la formación de, una educación ambiental. Educación ambiental no aparecía como optativa. No la podíamos ofrecer. O, por ejemplo, no sé, mañana aparece una actividad nueva en el territorio, digamos el *fracking*, esperemos que jamás aparezca, y si quisieramos dar una materia que responda a eso no podemos porque ya están, este, seteadas; entonces, en el nuevo plan lo que hicimos fue decir que las asignaturas optativas tendrían una determinada carga horaria y tenían que responder a temáticas ambientales y que será evaluadas por el comité; pero no le pusimos nombre para tener la flexibilidad, de poder ,además, tener una variable de ajuste. Todos los planes se van modificando continuamente. Entonces, cuando ves que hace falta algo, otra cosa que hacía falta es energía alternativa, por ejemplo, algo importante que lo agregamos en el plan y que hubiéramos tenido optativas abiertas; la hubiéramos ofrecido como optativa en el plan viejo. Pero no pudimos hacerlos porque había un listado de optativas. Otra cosa, nos pasó, a nosotros nos interesa mucho que nuestros estudiantes puedan cursar con estudiantes de otras disciplinas y de otros institutos. (...) Las optativas eran materias de otros institutos y eso estaba buenísimo porque nosotros necesitábamos que internalicen las lógicas disciplinarias externas a los nuestros. Entonces, es muy bueno que puedan cursar una asignatura con Contadores, otra con sociólogos porque formamos (...) un ejercicio de interdisciplinariedad, digamos.

En ese momento de la entrevista se le interrumpió para preguntar si en ese momento habían considerado la posibilidad de que el aprendizaje de una lengua extranjera podría haber sido beneficioso en esa situación. Se explicó que eso hubiese implicado la observación de la realidad desde otra perspectiva. A lo que respondió:

C E: Sí completamente. Creo que fue algo que faltó en esta discusión. Que en parte cuando a mí me llega el nuevo programa ya estaba como, como, esto prueba de suficiencia que fue lo que finalmente quedó en el plan. Esto también se había trabajado bastante con los

estudiantes este tema de que fuera una prueba de suficiencia tuvo mucho que ver con la postura de los estudiantes en el consejo del ICPA. Igualmente yo creo que es algo nos queda para trabajar ahora en futuro, digamos, toda una serie de articulaciones con la escuela de idioma y de nuestros profes con la escuela de idiomas, como muchas articulaciones en la universidad que hace poquito que empezó a caminar, me parece que hay que profundizar y mejorar.

E: Digamos ahí son ustedes los que organizan, como bien decías vos, quienes participaban en el ICPA del dictado de todas las asignaturas; de esta disciplina o de esta carrera. Entonces, ahí está muy bueno que ustedes hayan querido incluir a todos los docentes.

A mi me parece fabuloso eso. Entiendo que había asignaturas que eran obligatorias, otras que eran optativas; pero las asignaturas se abrían de acuerdo a los intereses de los estudiantes y al año que iban cursando.

C E: Si son procesos. A ver a mí me da mucho apuro, mucha vergüenza cuando vos me decís esto así tan directamente porque no se convocó a los docentes de lengua extranjera y la verdad es que habría que haberlos convocados. Yo, en eso, asumo, quizás, mi error en esa parte. Igualmente digo que en el diagnóstico faltó mucha articulación.

Se les responsabilizó de organizar, como bien se había mencionado, quiénes participaban en el ICPA en la impartición de todas las asignaturas de esta disciplina o carrera. Se alentó a la persona entrevistada aseverando que era muy positivo que hubieran querido incluir a todos los docentes y se recalcó que había asignaturas obligatorias y otras optativas. Sin embargo, se cuestionó si los estudiantes habían llegado al quinto año o a ese año específico, y si estaba seguro si era el cuarto y el quinto o solo el quinto cuando ellos tenían que elegir, y todavía no se había implementado el plan completo o si ya se había implementado y tenían egresados.

C E: Creo que si algo escuche en algún momento. Se habló de eso y a mi realmente me parecería como muy buena idea porque sería articulador no porque quiera tener uno que, no porque tenga que ser uno en especial después los cursos lo podrían tomar con todos los docentes de la escuela de idioma, ¿no? pero si estuviera bueno que haya un nexo. Ahora mira yo soy docente de IESCA ahora te hago un paralelo (...) doy IESCA en el 1er cuatrimestre, y IESCA lo cursan de todos los institutos, de hecho, nuestros estudiantes lo cursan en el 2do cuatrimestre este año pusieron justo el día que yo doy IESCA los chicos de ambientales tiene otra asignatura nunca tengo los de ambientales y no me parece mal, me parece bien porque a mí me van a tener en otra asignatura. Pero lo que teuento que ahora se reformaron los planes de estudios y hubo una carrera sacó IESCA y ¿Por qué saco IESCA? Porque no porque no la conocen porque no conocen el proyecto institucional por un montón de cuestiones que pasa. (...) la nueva propuesta la saco y yo me entere y tuvimos un par de reuniones pero eso paso porque yo soy del instituto porque hubo una voz cercana que pudo decir, porque ellos no conocen IESCA, también le digo a mis compañeros de IESCA "miren la verdad que nosotros tenemos que militar IESCA para el resto de los institutos porque la mayoría de los compañeros no tiene idea de los que ofrecemos en esa asignatura" digamos hay cosas por construir todavía y creo que si hubiera alguien de la escuela de idiomas en el instituto, bueno, ahí sería diferente para que no ocurra este error que nos pasó y ojo también quiero contextualizarlo imagínate en una materia, en una carrera como

Ciencias Ambientales que incluye las ciencias naturales, las ciencias sociales, la discusión que es, vos imagínate cuando decís física 2 no tiene que estar más, o sea, salen un montón de materias históricas es una tensión entre áreas disciplinares a discutir con la mayoría de los profes formados en las ciencias naturales donde no tiene por ahí una formación para entender la complejidad de las ciencias sociales. Porque todos nos formamos, yo no, pero todo el resto se formó disciplinariamente, imagínate una discusión con los profes viendo si realmente tiene que tener matemáticas, no? parece que tiraste una bomba; entonces, esa materias como IESCA, como inglés que están ahí como como una cosa periférica y no del tronco disciplinar corren el riesgo que esa tremenda discusión sacamos esto que no hay nadie para defenderlo en este momento algo así.

Esta respuesta de solicitar un docente desde el instituto es muy interesante y deja un precedente importante para la historia de la EDI y de la institución. Aquí se pone en valor, desde el ICPA y sus integrantes, de reconocer que quienes imparten clases de lengua extranjera son docentes, aunque no pertenezcan a un instituto ni lo sea, como está establecido en el estatuto de la universidad -los docentes deben estar en los institutos-. La persona entrevistada continúa:

C E: Cada vez soy más fanático del estatuto y del formato en nuestra universidad. Si se hubiera cumplido el estatuto en eso, probablemente no hubiéramos tenido este problema que diagnosticamos hoy; y, no sé, a mi todo esto de los comités de carreras de los diferentes espacios de representación, a mí, me parece que está bien pensado; es participativo. Es bien interesante lo que pasa. Que nos falta una cuestión institucional. Sé de muchas carreras que los comités no funcionan. No se reúnen nunca. Y no es una crítica. Estamos como empezando a andar. Estas cosas llevan tiempo. Son funciones, también, que en muchos casos no son tan reconocidas.

A continuación, describe quienes participan de esas reuniones que son espacios de intercambios, de toma de decisiones “son 2 estudiantes, 2 docentes, 2 profesores del 1er ciclo, o del ciclo básico 2 profesores del ciclo superior, un asistente de cada ciclo” y enfatiza la participación democrática “es bastante gente además son reuniones abiertas” y finaliza con asegurando que son importantes “es un espacio que es necesario”. Vuelve al concepto de “reuniones abiertas” y aclara que son “abiertas a la gente de la carrera”. Se le plantea que al equipo de la EDI no llegaron las invitaciones ni la información sobre estas reuniones y al consultarle afirma que sí podrían haber participado docentes de la EDI. CE hace referencia a lo amigables que son esas reuniones y menciona que, incluso cuando había algún profesor involucrado, manejaban información sensible en el comité, siendo el coordinador quien gestionaba los resultados de las encuestas. Explicó que, durante varios años, las encuestas del instituto habían mostrado problemáticas en determinadas asignaturas. Inicialmente, esos problemas se trataban en el comité de enseñanza y concurso, compuesto por tres coordinadores de carrera y el coordinador académico. Posteriormente, las cuestiones se abordaban de manera específica y directa, para luego canalizarse a través de los comités de carrera, siempre

preservando la identidad de los docentes y alumnos. Estos problemas se discutían y resolvían frecuentemente mediante cambios en los diseños o nuevas propuestas, elaboradas en conjunto con el comité de carreras. Aquí se evidencia las relaciones de poder entre miembros de un mismo instituto y cómo se construye la gobernabilidad en la institución.

A partir de estos dichos se retoma el tema de las mesas de exámenes de inglés. ¿Quiénes pensaban en esos exámenes dentro de esas reuniones? Se le explica que cada vez que venía una mesa de examen había que elaborar 15 exámenes diferentes porque tienen el mismo programa y se supone que a todo el grupo estudiantil de las carreras de la UNTDF que exige inglés, debían estudiar y aprender lo mismo y al llegar el turno de la mesa de examen era imposible para solamente dos (2) docentes de inglés preparar quince (15) exámenes. Se le detallan situaciones que provocan mucho enojo al estudiante cuando pensaban que iban a hacer un examen en inglés y se encontraban con un texto en inglés y las consignas en español; o que tenían que redactar en español las respuestas. Se le analiza el plan de estudio y se le muestra que los exámenes de inglés están como asignaturas dentro de la caja curricular, pero con una modalidad presencial o nula en algunas de las carreras, con un régimen cuatrimestral sin carga horaria.

Antes estas explicaciones, C E asegura que una primera medida que sería un paliativo sería mejorar las comunicaciones internas del instituto y que lleguen a la EDI:

C E: Eso, por un lado, estas cosas así como pasa con el inglés nos haya pasado a nosotros tener problemas con una asignatura que se decidió cambiarla o unirla con otra. Y eso se tiene que tratar con el docente. Cuando el plan nuevo propuso esto el día que se trata esa materia en particular, se convoca a la docente; pero, además, lo que hacemos nosotros es publicar el orden del día de los temas a tratar y mandarlo a todos los docentes del instituto (...) y a enviar el orden del día (...). Pero, por ejemplo, si hoy tratáramos algo de inglés, nosotros en el comité, ustedes tampoco se enterarían; o sea, está bien que nosotros deberíamos informarles, pero también si tuviéramos un docente dentro del instituto de la EDI, si se enteraría porque eso lo reciben todos los docentes del ICPA. Con que se cumpla el estatuto, eso estaría.

Luego, retoma el tema de las construcciones de los planes de estudio de manera más general comentando la sensación que provoca la normativa, las tensiones y las relaciones de poder:

C E: Cuando se piensa en una nueva currícula hay que cumplir con ciertos estándares en el caso de las carreras que acreditan previsto por el ministerio y también eso te encorseta bastante en algunos aspectos como otro elemento de tensión. Hay materias o espacios curriculares que tiene que asegurado su lugar en la carrera y hay otras asignaturas que pueden ser muy interesantes que pueden ser tan importantes como las otras. Pero en el caso de idiomas o, tengo ninguna duda que sea tan importante como cualquiera otra asignatura, pero vos sabes lo tendrás en tu marco teórico en tu contextualización histórica viste que De Souza Santos dice que “... el pensamiento hegemónico genera ausencias ...” entonces siempre esta lo dominante

y lo deseado y por fuera de eso la periferia y por fuera de eso todo lo que no cumple con cierto requisito que se genera como una ausencia entonces en un área disciplinar las discusiones que tenemos nosotros con la cuestión de sociología la gente te dice “.... Sí. Yo no digo que no sea importante, pero no los podemos dejar sin química...” esto es toda una construcción hacia adentro.

Termina la idea declarando que “la lengua extranjera es uno de los ignorados por nuestro sistema educativo como que es de segunda” y lo reafirma “es tomada como es así como opcional”. Está convencido que el equipo de docentes de idiomas de la UNTDF debe tener otra participación en la toma de decisiones “necesitamos tener a la gente de idioma participando ahí en las discusiones de base”.

Avala su punto de vista con la siguiente afirmación "las ausencias existen porque uno las ignora. Porque no se da cuenta; cuando de alguna manera se hace visible, a partir de ahí se pueden generar nuevas propuestas".

Al referirse al trabajo interdisciplinario reconoce que “siempre estamos pensando en asignaturas individuales”. El participar de esta entrevista pone de manifiesto “A lo mejor podemos llegar a pensar en trabajar interdisciplinariamente en hacer algún trabajo de co-docencia donde se acompañe al experto y al estudiante en la lengua extranjera”. Al consultarle por esta propuesta reconoce la importancia que tiene aprender una lengua y que necesita ocupar otro lugar en la institución "la extensión interna porque estaría buenísimo que alguien nos hable del impacto de aprender una lengua extranjera para la interdisciplina". Expresó que “Me interesa este tema y ojalá hubiera espacios más abiertos para discutir”.

Comenta que desde el ICPA “tuvimos algunas reuniones con la coordinadora de la EDI le mandamos. Le mandamos el nuevo reglamento. (...) nos dimos cuenta de estas cuestiones”. Aquí está describiendo un proceso de reflexión y de asumir una responsabilidad. Así, de alguna forma, parece estar haciendo una reparación de lo sucedido “y ahora hicimos un reglamento que lo tenía que hacer el comité de carrera. Para aprobar este examen de la prueba de suficiencia. Ahí estuvimos articulando”.

Aquí detalla el cómo, a partir de un trabajo de investigación que se generó en la EDI, se originan cambios en los modos de trabajar en la UNTDF. A partir de esta consulta por parte de entrevistado, se genera un espacio interesante en la entrevista donde los roles se intercambian, la persona entrevistada pregunta y quien realiza la entrevista emite una respuesta inesperada "no me enteré que habían hecho un reglamento, pero es como que no termino de entender ¿un reglamento para dar las clases de lengua extranjera, para preparar a los estudiantes, para tomar los exámenes ¿cuál sería la función de ese reglamento?". Al profundizar en las

explicaciones queda en evidencia una asimetría en la relación de poder en la que desde los institutos y comisiones de evaluación y seguimiento de carrera toman decisiones sobre el trabajo que realizan expertos en enseñanza de las lenguas:

C E: El reglamento es porque todos, nosotros tenemos en nuestra grilla; digamos. A ver, en una carrera tenés actividades que son asignaturas formales; que están en la grilla y otras actividades, otras actividades con las cuales los estudiantes tienen que acreditar. Pero que no tiene el formato de asignatura. Por ejemplo, el trabajo final. El trabajo final no está en la grilla está en otras actividades. Las prácticas de campo tienen otro formato. Son días de trabajo de campo que tiene que cumplir las prácticas profesionales. Están por fuera y las pruebas de suficiencia en inglés, para todo lo que sea otras prácticas tiene que haber un reglamento que explique cuál es el objetivo de esa actividad cómo se acreditan quienes las acreditan. Nosotros cuando estuvimos en la construcción de esos reglamentos ahí fue que se lo enviamos para (...) a la coordinadora de la escuela de idiomas? (...) tuvimos reuniones también (...) y ella dio su opinión con respecto al reglamento (...), creo que en algún sentido no fue grato por esta cuestión: la asignatura. Como ya no estaba como asignatura no se sabía si eso recaía o no en la Escuela de Idiomas.

En esta parte de la entrevista se tornó un poco desconcertante ya que quedó en evidencia que había una información que no era compartida: el nuevo plan de estudio de las carreras del ICPA en las que se eliminaban las asignaturas que se dictan desde la EDI. Al sacarlas de las cajas curriculares, quedan fuera como una prueba de suficiencia. A continuación se puede observar este desconocimiento:

E: El reglamento es una cosa y el plan de estudio es otra.

C E: El reglamento

E: Entiendo que en un reglamento vos tienes ahí algunos pasos a seguir o que cumplir; ya sea para que el estudiante alcance un determinado nivel de conocimiento en a la lengua ¿no hay un reglamento?

C E: Pero el reglamento

E: ¿Tienes un reglamento que te dice como tienes que tomar el examen? ¿qué no se puede hablar? de que no se puede compartir la lapicera y la cartuchera. Eso es un reglamento. Otra cosa son los contenidos mínimos que podemos pensar. Pero ustedes, ¿qué le compartieron a la coordinadora de la EDI? ¿el reglamento? o ¿le compartieron el plan de estudio nuevo?

C E: El reglamento porque nosotros para todo lo que sea otras actividades, como el trabajo final, tenemos que tener un reglamento. No hay un reglamento general de la UNTDF ni general de los institutos. Hay reglamentos por carreras porque el trabajo final de Ciencias Ambientales no es igual que el de Biología, por ejemplo.

E: Hay un reglamento para la prueba de suficiencia de inglés de Ciencias Ambientales y la idea es que esa prueba de suficiencia vaya a tener un código diferente a la prueba de suficiencia al de la carrera de la Licenciatura de la carrera Geología o de la Licenciatura en Biología.

C E: No, nosotros los que optamos fue por hacer uno para las tres (3) carreras. Nos pareció que podíamos hacer un reglamento para las tres (3) carreras.

E: ¿Y que van a hacer una prueba de suficiencia que tenga el mismo código para las tres (3) carreras?

C E: Sí. Como química que también la tiene en las tres carreras.

E: ¿Y tiene el mismo código?

C E: Sí.

E: ¿O sea que seguimos con el mismo examen para los estudiantes de las tres carreras diferentes?

C E: sí, y lo que se vio ahí en el reglamento que cada carrera iba tener su banco de materiales y ese banco de materiales o de textos adecuados para esa prueba de suficiencia iban a ser revisados cada año por el comité de carrera de cada carrera. Esto si lo decide cada carrera y se incorporan los nuevos textos. Pero como el examen es en función de un texto -así como diste el ejemplo en idioma extranjero y que los estudiantes responden una consiga en castellano- ahí lo que varía es el texto tuvimos revisando distintos textos.

Para ayudar a comprender y a reflexionar sobre el diseño de un curso de idiomas y la planificación de las clases de inglés con fines específicos, se intenta contextualizar la misma situación en su propia disciplina:

E: ¿Cuándo vos piensas dar [diseñar el programa y planificar las clases] IESCA tienes que hacer el examen parcial o el examen final todos rinden el mismo examen no importa en qué carrera estén?

C E: Sí, por supuesto.

E: ¿Entonces acá se piensa en la lengua extranjera el texto puede ser de la formación de Biología o de Geología o estudiante de Ciencias Ambientales igualmente va a conocer el vocabulario y va a poder responder preguntas sobre ese texto?

C E: No, no. Acá cada carrera elige los textos para el examen de sus estudiantes.

E: Pero estamos hablando que es el mismo código y la misma asignatura para estudiantes de tres (3) carreras diferentes ¿o yo entendí mal? ¿O se piensa en preparar en aulas diferentes con horarios diferentes? Por qué vos me decís, hay un material para el que estudia Ciencias Ambientales, hay otro material para el que está en Biología, y otro material para el que está en Geología.

C E: Sí

E: Pero el código de la carrera es el mismo. Es decir que yo voy a tener un solo docente para las tres (3) carreras, pero el material que quieren que trabajemos es diferente es como IESCA.

C E: Claro, sí.

E: Pero vos en IESCA preparas un solo examen para la mesa de examen en cambio acá yo tengo que preparar exámenes diferentes porque tuvimos trabajando con material diferente para cada disciplina.

C E: Ahora me generas la duda. El reglamento es el mismo; eso te lo aseguro. Que tenga código diferente.

E: Porque son materiales diferentes o ¿entendí mal?

C E: El material es diferente en el mismo reglamento dice que cada carrera define su material y se lo comunica al departamento de idioma o a quien tome el examen

E: Y cuando dice “¿cada carrera define su material?” cada carrera, ¿a quién hace referencia cada carrera? o sea ¿qué docente de qué carrera o el coordinador? C E: el comité de cada carrera

E: ¿Los coordinadores?

C E: Los comité de carrera; dicen el comité de carrera...

E: El comité de carrera va a hacer la selección de material que se tiene que trabajar en las horas de lengua extranjera digamos? O para elaborar el examen

C E: De la prueba de suficiencia

E: Para la elaboración de la prueba de suficiencia ¿sería así?

C E: Si, eso no porque el comité de carrera, eso para quitarle trabajo o para colaborar para quienes vayan a ejecutar esa práctica yo entiendo que la palabra final la tiene los docentes que armen ese examen

E: ¿Y quién debería armar ese examen? ¿O para vos quienes deberían armar ese examen? porque no está mal pensar que gente de la disciplina o expertos colaboren y ayuden a construir el examen, a mí no me parece que está mal

C E: Para mí lo debería armar, obviamente, gente que esté formada en la enseñanza en el idioma extranjero. De hecho la coordinadora nos mandó varios exámenes que estaban buenos. Me parecieron muy buenos. Nos compartió modelos con diferentes textos y nos pido un intercambio. Lo que hicimos fue articular para darle nuestra mirada.

E: Les mando eso a partir del reglamento que le compartieron ustedes o ¿después que ustedes hicieron el reglamento?

C E: Nos mandó eso no; en función del reglamento, sino en función de los niveles actuales.

E: O sea que en ese momento ¿eran tres (3) niveles de inglés?

C E: Claro, pero ¿puede ser que hay un nivel que tiene, que tiene el objetivo de constatar la lecto-escritura y comprensión en idioma extranjero o algo así?

E: el primer nivel lo que tiene es el primer acercamiento a los textos académicos. Entonces vemos las características generales de los textos académicos; o sea, estamos en el ambiente académico y estos tienen una determinada característica, una determinada estructura un determinado vocabulario.

C E: A mí me hizo acordar mucho a algunos cursos que he tomado escritura científica en inglés. Algo de los que nos mandó me pareció muy interesante y muy necesario incluso para el postgrado, para el postgrado ese tipo de curso es muy importante, pero ustedes ya sé que no dan abasto estaría bueno que den un curso de escritura científica en inglés para todos los doctorandos que hay acá.

E: Pero ¿cómo hacemos ahora?, voy a tener que entrevistar a la coordinación de la EDI para que comparta el reglamento así nos cuenta de que manera participó en la construcción de ese reglamento.

C E: Te voy a decir otra cosa con respecto a eso si este tema, si te interesa, y para cuando veas el reglamento este tipo de reglamento, nosotros también para darle flexibilidad al plan, aprobamos por un lado al plan con esa curricula que te dije; por otro lado, las otras actividades y las correlativas, incluso las aprobamos aparte. Entonces, lo bueno de hacer eso así es que el ministerio le interesa el plan, pero los reglamentos del trabajo final de idioma extranjero, de lo que sea, nosotros los podemos modificar ¿me explico?

E: Sí.

C E: Lo que te quiero decir con eso es que ese reglamento no está escrito en piedra si se encuentra que tiene problemas eso se hizo así para que se pueda modificar

E: O sea que la coordinación de la EDI participó de la construcción de este reglamento, pero eso no quiere decir que quedará así, sino que se puede modificar.

C E: No participó de la construcción. A los reglamentos los armaron los comités de carreras en función de los que indicaba el plan del contenido mínimo de esa otra actividad que está en el plan.

E: Se lo pido

C E: Se le comunicó. Se le envió porque incluso nosotros creímos que en ese reglamento había que mencionar a la Escuela de Idioma que sería la Escuela de Idioma la

encargada de eso. Finalmente, creo que, desde la Escuela de Idioma, nos sugirieron que no querían estar como formalmente involucrados. Esto no lo recuerdo bien. Hábllalo con las coordinaciones. Hubo que hacerlo muy rápido las cosas que siempre pasan, entonces dijimos aprobamos esto y el mes que viene se puede presentar otro.

E: Está bueno saber cómo lo construyeron, quienes participaron. Porque justamente de eso se tratan algunas de las preguntas (...) al mencionar que hay un reglamento es importante saber quiénes participaron en la construcción de ese reglamento y está bueno saber que es factible de ser modificado en el caso que desde la EDI o cualquier otro docente -porque yo entiendo que esto es una revisión- permite la revisión.

C E: Sí incluso la escuela (...) de ahí surgió la necesidad de un docente en el ICPA. Porque nosotros tomamos muchas decisiones, armamos los reglamentos y después metemos a la EDI y creo que ahí y con razón generó cierta, bueno, cierto resquemor.

E: Pero, al margen de las tensiones que se pudieron haber generado así mirándolo objetivamente lo que sucedió qué fue, que el comité hizo un reglamento y ese reglamento fue compartido a la coordinación de idioma y tuvieron unas instancias o un momento de reunión a donde se pudieron establecer las diferentes visiones.

C E: Y tuvimos varias instancias con respecto a los exámenes, los diferentes exámenes que se toman en la EDI (...) [estuvimos solamente] el comité de enseñanza digamos, la coordinadora académica, los tres (3) coordinadores con la coordinadora de la Escuela de Idiomas.

Para una mejor comprensión entre los conceptos que dieron origen a las preguntas y las respuestas emitidas por los entrevistados se confeccionaron las Tablas, 15,16 y 17. De esta manera se puede observar de manera más acabada y comparativa las percepciones que se tienen con respecto a la enseñanza de ILO y las diversas miradas sobre el lugar de poder que ocupan en la UNTDF.

**Tabla 15**

Docentes de la Escuela de Idiomas

205

| Conceptos                                   | EDI A   | EDI B  | EDI C   | EDI D  |
|---|---|--|---|--|
| Misión de la UNTDF en las carreras de grado | Los conoce y concuerda. Pero hay responsabilidades que la UNTDF debe hacerse cargo y eso no estaría sucediendo. | Describe el lugar institucional de la EDI. Siente que forma parte de la UNTDF. Detalla el perfil de sus estudiantes y el modo de alfabetizar. Incluye los términos “flexibilizar”, “acceder” “amoldarnos”. | Introduce una mirada política al decir “las normativas, siempre las resoluciones, las normas, los estatutos tienden a ampliar los márgenes de inclusión.” Para enmarcar la incoherencia que encuentra utiliza la siguiente frase “en la práctica, hay algunas distancias todavía.” Menciona el perfil de estudiante que se tiene en el imaginario a la hora de construir “las propuestas de | Observa una incoherencia: todos pueden acceder, pero no todos pueden sostener y finalizar la trayectoria académica. Presenta la dicotomía: garantizar y acreditar. |

| Conceptos | EDI A | EDI B | EDI C  | EDI D |
|-----------|-------|-------|--|-------|
| 206       |       |       | <p>los programas de las distintas carreras. La cultura académica propia de la universidad que se caracteriza por un nivel de exigencia de lectura, la profundidad de los contenidos y competencias, que no siempre coincide con la realidad de todos y todas los estudiantes. Existe una distancia entre lo que la norma establece y lo que sucede en las prácticas universitarias. En el caso de las lenguas extranjeras, es muy importante y debe ser visible para todos los actores de la universidad.</p> <p>La universidad no crea esas condiciones necesarias para que esto suceda en el</p> |       |

| Conceptos                                    | EDI A  | EDI B   | EDI C                               | EDI D |
|--|--|---|-------------------------------------|-------|
|  |  |   | marco de la vida<br>universitaria.” |       |
| 207 Lugar que ocupan las lenguas en la UNTDF | <p>“en principio, es un tema que hace a la universidad en su conjunto. Si bien, la Escuela de Idiomas, que es en donde se reúnen los especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras, tiene mucho para decir” “¿Qué queremos de las lenguas extranjeras?, ¿hacia dónde queremos, como institución, ir?, ¿qué rol le vamos a dar?, ¿con qué objetivo queremos enseñar las lenguas extranjeras en la universidad?”</p> <p>“Hay un nivel macro que la universidad en su conjunto</p> | <p>“deberíamos tener voz y voto en la participación de los docentes de idiomas de la universidad. Ser parte de la toma de decisiones (...)</p> <p>primero que nada del pedido de consulta, de asesoramiento, de una opinión del equipo de enseñanza de una lengua extranjera debería conformarse por los profesionales de la lengua extranjera (...) que puedan opinar sobre los contenidos, los reglamentos y las formas de abordar globalmente, no sólo recibir una bajada de línea”.</p> |                                     |       |

| Conceptos                             | EDI A  | EDI B   | EDI C   | EDI D   |
|---------------------------------------|--|---|---|---|
|                                       | decida qué rol le queda a las lenguas”.  | <p>“somos un examen, no somos una asignatura común” “no estamos planteados como asignaturas, sino como un examen. Figuramos en el plan de estudio como un requisito, un examen con el cual hay que cumplir para poder obtener el título.”</p> <p>“somos un examen, algo como abstracto entonces no tenemos lugar cuando se designa que tal día, tal horario los estudiantes va a asistir a tal materia de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto año.</p> <p>Nosotros, nosotros no hay lugar para eso”</p> | <p>“los estudiantes tienen en sus planes de estudios inglés como, en el formato de examen. No de una asignatura o de un espacio curricular. (...) tienen que acreditar estos exámenes. Tienen que rendir esos exámenes que están en sus planes de estudio. Algunos. Casi todos los que tenemos aquí en Río Grande son 3 niveles de inglés y luego tienen la opción de portugués”.</p> | <p>“En la mayoría de la carreras son tres niveles; es decir, que no es solamente una acreditación, sino que se entiende que en algún momento el estudiante hace un proceso de crecimiento de aprendizaje”</p> |
| Conocimiento de los planes de estudio | Inglés es un examen. Una acreditación y no se tienen en cuenta las horas de enseñanza ni las de aprendizaje para su preparación. |   |   |   |

| Conceptos   | EDI A   | EDI B   | EDI C   | EDI D  |
|---|---|---|---|--|
| Representaciones docentes sobre el conocimiento en ILO de los estudiantes | no refiere  | no refiere  | Quienes elaboraron los planes de estudio tuvieron en cuenta un estudiantado ideal que dista mucho de la realidad. | no refiere   |
| 209<br>Trabajo interdisciplinario   | Nunca ha participado.                                   | No me han convocado a una reunión directa, pero si nos ha convocado a reuniones generales es con los otros profesores con los que transversalmente, digamos, que uno de los temas ha sido el contar o el hablar sobre el plan de estudio entre otros temas, pero no, la verdad que no he participado de ninguna reunión en la que se hable del tema en forma directa” | Considera que es necesario y que no existe a nivel institucional con docentes de la EDI.                          | “No hubo un equipo de trabajo, a eso me refiero a cuestiones formales. Armemos un equipo de trabajo para trabajar sobre la construcción de la elaboración de contenido mínimos de cuestiones que hacen a la lengua”. |
| Trabajo en equipo   | Siente que existe dentro de la EDI. Puede reflexionar y | Existe un trabajo de cátedra, pero no ha sido convocada a   | Existe un trabajo de cátedra, pero no ha sido   | Lo define como “la posibilidad de poder  |

| Conceptos | EDI A  | EDI B   | EDI C   | EDI D   |
|-----------|--|---|---|---|
| 210       | compartir sus ideas, puntos de vista. Fuera de la EDI no ha sido convocada a participar en las discusiones y decisiones institucionales referidas a las lenguas. | participar de los debates sobre la construcción de un reglamento de examen ni del lugar que ocupan los exámenes en los planes de estudio. | convocada a participar de los debates sobre la construcción de un reglamento de examen ni del lugar que ocupan los exámenes en los planes de estudio. “siento que trabajamos en equipo desde el inicio. La manera de trabajar y beneficiar para que en todas las carreras puedan, realmente, aprender, en este caso en el inglés, como la lengua extranjera, requiere de una propuesta que sea mirada por varios. La mayoría de los docentes de la Escuela de Idioma, tanto de inglés como de portugués están en Ushuaia. A mí siempre me | participar de los diferentes procesos creo que es una de las cuestiones del trabajo en equipo, entiendo que no todos cumplimos los mismos roles ni las mismas funciones, pero sí poder ser parte del proceso. Creo que es algo importante en el trabajo en equipo el poder estar al tanto de lo que está sucediendo (...) el trabajo en equipo tiene que ver con el entender que cada uno cumple un rol y que hay ciertas |

| Conceptos                  | EDI A  | EDI B  | EDI C   | EDI D   |
|----------------------------|--|--|---|---|
| 211                        | Responde a los requerimientos del plan de estudio. Pero el curso es opcional y no todos los estudiantes asisten a las clases. El horario está fuera de la cursada. Crea dispositivos de acompañamiento como el aula virtual y clases de consulta. Realiza reuniones periódicas sincrónicas en las que se trabaja a partir de dudas y dificultades que le plantean. Incluye una propuesta formativa integral “pretendo que el inglés se | Menciona un curso en el que no solo se evalúa, sino que se forma; un sistema de tutorías a través del aula virtual, encuentros, entrevistas acordadas, encuentros en horarios flexibles antes de que se presenten directamente al examen. Acompaña al estudiantado “amoldándonos a esa realidad que tiene muchísimo que ver con Ushuaia como destino y con este territorio”. | Refiere a una organización de los cursos de inglés basado en los géneros discursivos “hemos organizado estos tres niveles de manera específica para poder acompañar al desarrollo de las prácticas discursivas de lectura y escritura. Esto es que los programas que hacen a estos exámenes requieran de un primer nivel que nosotras trabajemos con todos los estudiantes, de todas las carreras, en un formato, | ha tocado, como acoplarme” cuestiones que van pasando por diferentes etapas en las que cada uno podemos accionar”   |
| Modo de alfabetizar actual |  |  |   | Incluye “dispositivos de acompañamiento como pueden ser tutorías, clases de consultas para aquellos que quieran rendir” “son tres de lecto, es decir uno para cada instituto y el cuarto, que es híbrido, tiene esta cuestión de trabajar con el texto, pero además la oralidad, son cuatro |

| Conceptos | EDI A  | EDI B | EDI C  | EDI D                                   |
|-----------|--|-------|--|---|
| 212       | <p>convierta como una excusa para trabajar esto de la alfabetización”. Trabaja los aspectos lingüísticos y hace un aporte a la formación profesional y académica “trabajar sobre la bibliografía lingüística de los chicos, reflexionar de cómo leen, las estrategias de lecturas.</p> <p>También (...) lo aprovechamos como excusa para trabajar sobre la escritura académica (...) da pie a reflexionar sobre los modos de escribir a nivel universitario”. La aprobación del curso incluye una certificación.</p> |       | <p>digamos, con temáticas más generales y, luego, vamos especificando esas prácticas discursivas de lectura y escritura, en los niveles dos y tres. De acuerdo donde los institutos de las carreras están inmersas, ¿no es cierto? con más especificidad en cuanto a las temáticas de sus áreas. Pero, la centralidad está puesta en el inglés como lengua extranjera, y, y también con, con la especificidad de lo académico con el propósito académico; por lo que las lecturas siempre están orientadas hacia la formalidad de lectura de</p> | <p>y eso es igual en el nivel tres”</p> |
|           |  |       |  |   |

| Conceptos | EDI A | EDI B | EDI C | EDI D  |
|-----------|-------|-------|-------|--|
| 213       |       |       |       | <p>artículos académicos. En el segundo nivel, por ejemplo, hacemos un análisis pormenorizado del formato del resumen de investigación. Luego, vamos al trabajo de investigación, y, y trabajamos sobre las técnicas necesarias en cualquier área del conocimiento. Por supuesto que los vamos agrupando de acuerdo a sus carreras, pero, siempre con, digamos, con el objetivo de que los estudiantes logren ese desarrollo de competencias en la lectura y en la escritura académica específica de su área”</p> |

214

Modo  
ideal de alfabetizar

Conceptos

EDI A

EDI B

EDI C

EDI D

Debería inglés ser una asignatura con un régimen anual y horas de cátedra para que la cursada sea obligatoria.

no refiere

Debería participar de reuniones institucionales que hacen a la cultura académica y a la toma de decisiones que afectan al claustro docente incluyendo a la EDI y a las modificaciones referidas a la enseñanza de la lengua extranjera en los planes de estudio.

lo ideal sería que un equipo se pueda dedicar en los tres niveles a un área específica para para poder trabajar este proceso de desarrollo dentro de la especificidad de esa carrera, de esos estudiantes con la demanda que cada espacio tiene” “quería hacer hincapié es cuán difícil se vuelve la especificidad cuando el equipo de trabajo es el mismo para el nivel uno, dos y tres para todas las carreras”.

**Tabla 16**

## Coordinadores Académicos

| Conceptos  | C A   | C B   | C C   | C D  | C E   |
|--|---|---|---|--|---|
| 215<br>Misión de la UNTDF en las carreras de grado | Los conoce y concuerda.<br>Lo considera un ideal. | Considera que la mirada de inclusión es un aspecto clave en la Ley de Educación Superior y en todos los documentos de la UNTDF.<br>Explica la inclusión y la exemplifica con la internacionalización del currículo, las | Detalla lo que significa lo expresado en los documentos | Refiere a la normativa nacional y específica del trabajo en la UNTDF. Apunta a la necesidad de acreditar las carreras. | Se proclama "fanático" del estatuto y formato de la UNTDF. Los comités de son espacios de representación. Lo percibe como participativo |

| Conceptos | C A                                      | C B  | C C  | C D  | C E  |  |
|-----------|--|--|--|--|--|--|
|           |  | <p>clases espejo, y el acompañamiento a estudiantes en su proceso de aprendizaje.</p>  |  |  |  |  |
| 216       | Lugar que ocupan las lenguas en la UNTDF | <p>Conoce el plan de estudio y describe “son un examen, al ser un examen no podemos obligar o no podemos condicionar a los alumnos a que lo cursen obligatoriamente la idea también es que no solo sea una asignatura sino que sean asignaturas que se puedan interrelacionar con otras asignaturas entonces los contenidos del nivel, por ejemplo, en este caso inglés a lo mejor</p> | <p>Describe el formato que tiene en los planes de estudios: es de examen una mirada de acreditación. Lo plantea como una mirada institucional.</p> | <p>Plantea la falta de discusión sobre la enseñanza de ILO en la UNTDF. Deja explícita la falta de participación en espacios claves para la especificidad. Explica que el idioma ha pasado a ser una simple acreditación de suficiencia y no se brinda la formación en</p> | <p>Le da el lugar que viene de la normativa. Existe una verticalidad que se ve reflejada en las decisiones tomadas en ese instituto a la hora de modificar los planes de estudio. La enseñanza de ILO está planteada como una prueba de suficiencia. No hay lugar ni tiempo para su enseñanza y cada estudiante debe</p> | <p>Advierte que las reuniones de las comisiones de carrera son abiertas. Nunca se invitó a docentes de la EDI, pero podían participar.</p> |

| Conceptos | C A  | C B         | C C  | C D   | C E         |
|-----------|--|-------------|--|---|-------------|
|           | también se puede trabajar con otras asignaturas para ir mechando contenidos de ecología de parques de prácticas profesionales que nos podamos interrelacionar entre tanto en castellano como en lengua extranjera. |             | idioma. Refiere al artículo 43 y la verticalidad en la toma de decisiones sobre la construcción de planes de estudio. La cantidad de horas que se sacan de idiomas en los planes de estudio. | ocuparse a partir de lo que ofrece la UNTDF o buscar por su cuenta. No ocupan el lugar que deberían ocupar. La describe de la siguiente manera “es como un mundo aparte”. |             |
| 217       | Considera que hay que mejorarla y debe atender a las necesidades de la sociedad y tener propuestas de extensión e investigación conectadas con la realidad.  | No responde | Explica el proceso de creación de una carrera. Apunta la necesidad de revisión permanente a partir de relevamiento de datos y participación de   | Conoce en profundidad el procedimiento para la acreditación de las carreras reglamentadas por el artículo 43.   | No responde |

| Conceptos  | C A  | C B   | C C   | C D   | C E   |  |  |
|--|--|---|---|---|---|--|--|
|  |  |   | las disciplinas involucradas.   |   |   |  |  |
| 218<br>Representaciones docentes sobre los conocimientos en ILO de los estudiantes | No refiere.  | Detalla la diferencia entre el inglés general y la enseñanza del inglés con fines específicos.<br><br>Valoriza el trabajo de especialistas en lengua a la hora de trabajar con un texto, herramientas que no cuentan docentes de otras disciplinas. | Describe lo que significa la “inclusión” y dar la oportunidad de tener una formación formal, a todo el estudiantado.<br><br>Expresa dos tipos de estudiantes: el que tiene conocimientos en inglés y el que no. | Cada estudiante debe ocuparse por aprender idiomas.<br><br>En la carrera no se puede agregar ya que no hay lugar por las restricciones para la acreditación según el art. 43 y la CONEAU. | No responde   |  |  |
| Trabajo interdisciplinario   | Refiere a un trabajo en equipo para atender a situaciones particulares de estudiantes. | Es necesario.<br><br>Apunta que cuando se le dé el espacio a docentes de ILO la   | Abre las puertas al trabajo interdisciplinario y lo ejemplifica entre varias áreas.   | No responde   | Asegura que no se convocó a la gente de la Escuela de Idiomas a la hora |  |  |

| Conceptos | C A               | C B   | C C   | C D  | C E   |
|-----------|-------------------|---|---|--|---|
|           |                   | propuesta de la UNTDF será enriquecida.   | Pone en relevancia el trabajo entre docentes de diferentes disciplinas.   |  | de repensar el plan de estudios y lo considera un error.  |
| 219       | Trabajo en equipo | El equipo de docentes piensa en conjunto a la hora de atender a estudiantes con necesidades particulares. | Incorpora el concepto “el colectivo de la Escuela de Idiomas”. Sin embargo, considera que el trabajo en equipo implica una convocatoria a todas las áreas para la toma de decisiones. Observa que no todos los espacios de la UNTDF tienen la misma perspectiva | Introduce el concepto de “cultura académica” para el trabajo entre docentes. Menciona la diferencia entre quienes son profesionales y quienes docentes y la relación con su carga horaria y compromiso con la UNTDF. | Asegura que los comités no funcionan y no se reúnen nunca. Acusa el hecho de ser una universidad nueva “estamos como empezando a andar; estas cosas llevan tiempo, son funciones también que en muchos casos no |

| Conceptos                         | C A  | C B  | C C   | C D  | C E   |  |  |
|-----------------------------------|--|--|---|--|---|--|--|
|                                   |  |  | son tan reconocidas”  |  |   |  |  |
| 220<br>Modo de alfabetizar actual | Las características del grupo de estudiantes son importantes para planificar la carrera. Se tienen en cuenta las capacidades de cada estudiante y se planifica en base a necesidades particulares. | Menciona “propuestas tecnopedagógicas donde la mirada esté puesta en el aprendizaje colaborativo, en el fomento de capacidades metacognitivas de los estudiantes”. Las lenguas extranjeras son espacios de acreditación. | La gestión académica de la universidad no ha iniciado un proceso para reconocer al estudiante; y en base a eso crear políticas de gestión académicas. | Acusa que no se revisan los planes de estudio como se debería. La cultura académica hace a la manera de alfabetizar en la UNTDF. | Acusa al problema con los alumnos por el tema de la estructura de los exámenes y que la nota les bajaba el promedio. En inglés no hay una carga horaria estipulada. El problema es el tiempo que el estudiante tiene que dedicarle. Son carreras con mucha carga horaria. | Considera que es una universidad nueva y que le falta recorrido; que las comunicaciones internas del instituto no llegan a la EDI. Delata el problema de la comunicación “es todo un teléfono descompuesto”. |  |

| Conceptos                     | C A   | C B   | C C  | C D  | C E  |
|-------------------------------|---|---|--|--|--|
| 221 Modo ideal de alfabetizar | Condicionado por un nuevo plan de estudio ya que el vigente no responde a las demandas de la sociedad actual. | Está atravesado por los conceptos de inclusión, trabajo en equipo entre docentes de todas las áreas. La mirada interdisciplinaria es fundamental en el trabajo docente. La participación en los debates que hacen a la construcción de los planes de estudio. | Implica un acompañamiento estudiantil, desde conocerlos bien, a conocer las distintas poblaciones de estudiantes, las problemáticas locales y un relevamiento de las necesidades regionales y del campo laboral. Hacer una jornada anual de todos los docentes que tenga dos días, un día general y un día por instituto y que haya, como en los congresos, en | Se pusiera un examen de suficiencia de un determinado nivel. Cursos de inglés no como una contexto y obligación. La universidad le debería dar la posibilidad al estudiante de aprender un idioma; después, se presenta a rendir los exámenes internacionales. | Supone que, si un docente de la EDI fuera también del instituto conocería el contexto y necesidades del mismo, y participaría de reuniones |

| Conceptos | C A | C B | C C   | C D | C E |
|-----------|-----|-----|---|-----|-----|
|           |     |     | donde se agrupan<br>por carrera y por<br>afinidad de<br>asignaturas para<br>discutir perfil de<br>estudiantes y<br>sobre los<br>contenidos;<br>coordinar<br>contenidos y<br>pensar proyectos<br>interdisciplinares. |     |     |

**Tabla 17**

## Docentes de las distintas carreras

| Conceptos           | D1  | D2  | D3  |
|---------------------|---|---|---|
| Misión de la UNTDF. | El CIU. Refiere al lenguaje técnico y al equipo de tutores. | La UNTDF tiene una política de apertura e ingreso irrestrictivo, pero no garantiza el acceso a la formación universitaria a los | Afirma desconocer el trabajo que se hace con ingresantes ya que ha dado clases en los últimos años. |

| Conceptos  | D1  | D2   | D3  |
|--|---|--|---|
| Acceso a la educación.<br>Vínculo con el territorio. | Considera que conocer a cada estudiante es crucial.   | habitantes de la provincia. No cuenta, por ejemplo, con un Sistema de Educación a Distancia.   |   |
| 223<br>Trabajo en equipo                             | Es diario entre docentes de la misma disciplina. Tener diálogo entre materias iniciales y materias más avanzadas para evitar que, justamente, se solapen. | “cuando las acciones se concretan los resultados fueron muy buenos y enriquecedores para todos. También hay una experiencia de una actividad que llevamos adelante cada 2 años, las Conversaciones del Extremo Sur que invitan a participar personas de múltiples disciplinas aglutinadas por el pensamiento de sistemas, en esa actividad se trabaja en equipo desde diferentes disciplinas y los resultados son muy transformadores para los participantes en los que se incluyen docentes y estudiantes de la UNTDF”. | “Se trabaja en equipo con el docente con el que uno da la materia. En general, yo a todas las materias la dábamos dos docentes. Si bien uno se para y da la práctica y otro la teórica. Nos separamos un poco. Pero siempre estamos los dos. Aunque se dé teoría; aunque se dé práctica, hay dos docentes en el aula. Eso lo usamos como regla. Hablar de equipo tiene sentido bajo esa perspectiva. Que somos dos docentes, en general, en algunas materias somos tres porque son materias que tienen, como son de los últimos años requieren cierta especialización”. |

| Conceptos                             | D1   | D2  | D3   |
|---------------------------------------|--|---|--|
| Conocimiento de los planes de estudio | A pesar de no haber formado parte de la comisión que elaboró el plan de estudio, participó en la organización y redacción del nuevo. | Conoce las materias que dicta; ha participado de la elaboración del plan del año 2012 y vigente en el 2018.   | Ha participado de la redacción del plan de estudio.  |
| Trabajo interdisciplinario            | No es igual con todas las materias.  | Es difícil de concretar porque las personas solemos ocuparnos de nuestras obligaciones inmediatas y las actividades de articulación se transforman en una actividad que se suma a las ya existentes. No pudimos integrar actividades con otros institutos. Se trabaja muy poco de manera interdisciplinaria. No hay una política institucional que la incentive, solo hay acciones individuales y auto motivadas o el estímulo para la interdisciplina viene de afuera con alguna convocatoria para obtener financiamiento. | Acusa la falta de articulación “falla un poco es cuando vos ya quieras articular entre materias o entre años de estudio. Ahí, sí. la cosa se pone bastante más densa; y en principio te diría, sí, no es del todo lo bueno como debería ser. Hay reuniones de la carrera donde, obviamente, uno se encuentra con docentes del propio año, o de años anteriores o posteriores. Pero nunca vi que se pueda lograr una articulación, o tainar todo de punta a punta para ver esa cuestión que parece mentira que se siga hablando todos los años de si hay temas repetidos o si hay temas que no se dan”. |

| Conceptos                                       | D1  | D2              | D3  |
|---|---|-----------------|---|
| 225<br>Lugar que ocupan las lenguas en la UNTDF | La enseñanza de las lenguas es importante. El inglés es el idioma, hoy en día, de las ciencias y alcanza con poder comunicarse. | No lo menciona. | Es una percepción personal. Está relacionada con su propia experiencia “En una época, el manejo del inglés en las ingenierías era básico. Yo, uno de los problemas que tuve, personalmente, es que tuve, bueno sí, inglés fue el único idioma que tuve. Pero no se le daba la importancia, y queda como un déficit propio, pero bueno. Uno trata de paliarlo. Hace un cursito o algo. Y más o menos se va defendiendo. Pero del punto de vista de la carrera, yo, no. A no ser que me haya olvidado cómo lo tuve. Pero me acuerdo más del inglés de la secundaria del que cuando hice ingeniería. Lo que sí veo es que ahora, bueno, a raíz de eso es que yo tampoco hago una -no lo hice y no lo hago-, es una presión sobre el alumno para que se meta con el idioma. Justamente, porque es un tema que al no tenerlo uno muy claro, tampoco lo podés pedir”. |

226

| Conceptos                  | D1  | D2  | D3   |
|----------------------------|---|---|--|
| Modo de alfabetizar actual | <p>Enseña a expresarse claramente y a escribir correctamente. “Para ser profesional tienes que manejarla y presentarte de manera profesional. Tratamos de presentarles todas las herramientas, de darles todo lo que necesitan, para llegar bien a la siguiente materia, las otras materias porque cada uno va construyendo sobre la materia anterior. Presentarles un lenguaje básico y los conceptos. se les da un poquito de cada tema, pero ¿para qué? para que primero tengan un pantallazo de lo que van a ver en la carrera y empiecen a pensar en esos términos; en los términos científicos”. Concientiza que las palabras técnicas no son iguales que las palabras coloquiales.</p> | <p>Acusa que falta una articulación: “no tenemos trabajada la articulación”; en la materia de quinto año “No revisamos los programas de otras materias”. “En las materias que tenemos a cargo solo trabajamos textos en español”.</p> | <p>Explica que hay flexibilidad por parte de los docentes a la hora de tomar exámenes y que entre estudiantes y docentes “Hay una relación personal (...) un facilitamiento a que el estudiante pueda desarrollarse de acuerdo a sus necesidades. No somos rígidos (...) somos muy flexibles como para que el alumno pueda avanzar; más allá de sus problemas de trabajo (...) Muchas veces tomamos un parcial a una mitad se lo tomamos en una fecha y a la otra en otra fecha”.</p> <p>Relaciona el modo de alfabetizar con la estructura de la UNTDF “en hacer un peinado de todas las materias, ver... tomarlo como carrera. Ahí me parece que hay un déficit importante y hasta te diría que ahí tiene que ver cómo está estructurada la universidad; por otro lado la carrera y el instituto. Porque para hacer un análisis de ese tipo, es un</p> |

| Conceptos | D1   | D2   | D3  |
|-----------|--|--|---|
|           | <p>Comprende que un término tiene contenido y un montón de información. Incluye material en inglés: bibliografía específica.</p> <p>“Los invito a intentar mirarlo.”</p> |  | <p>trabajo de equipo. Pero ya no de un equipo de docentes. Ya excede al trabajo de dos, tres o cuatro docentes. Ya pasa a ser algo que involucra a tantos docentes que, por supuesto, tiene que haber alguien ya del instituto y/o de la universidad”.</p> <p>Explica que hay herramientas tecnológicas que permiten comprender textos en inglés.</p> |
| 227       |  | <p>En lo referido al inglés, asegura que hay docentes que hacen hincapié en aprender idiomas. “No es mi caso. Y en lo que es bibliografía, en general, usamos dos o tres libros básicos. Uno está en castellano, el otro está en inglés. Y después lo manejamos como hace todo el mundo. Uno encuentra hojas de datos de distintas cuestiones, sensores, elementos tecnológicos, digamos. Es simple. Van a estar en inglés. Pero llega un punto que por cómo está planteada la</p> |   |

| Conceptos | D1 | D2 | D3  |
|-----------|----|----|---|
| 228       |    |    | <p>ingeniería, que se basa en números, terminas viendo el número y terminas entendiendo muy fácilmente aún en el caso que tenga un déficit en el idioma.</p> <p>Yo creo que es una desventaja si lo tomas como la capacidad de manejar un idioma. Pero la ingeniería te da la ventaja de que como se basa mucho en números, finalmente lo entiendes porque lo importante es el valor con su unidad correspondiente. Está claro que eso abarca una parte de lo que es ingeniería. Si uno quiere ponerse a leer un libro, lo tiene que entender. Un libro extranjero, tienes que entender no solamente los números sino todo el texto. Pero en líneas generales, yo veo que es cada vez más fácil avanzar aún, avanzar en el estudio de la carrera sin tener tanto conocimiento del idioma hasta el momento que tienes que salir a la calle”.</p> |

| Conceptos                        | D1              | D2   | D3   |
|----------------------------------|-----------------|--|--|
| 229<br>Modo ideal de alfabetizar | No lo menciona. | <p>“Sería interesante que los docentes de lengua extranjera pudieran actuar como un equipo de apoyo para que los docentes tengan la posibilidad y nos animemos a abordar textos y materiales educativos en otros idiomas y los incorporemos como prácticas cotidianas de las acciones formativas”.</p> | <p>Lo relaciona con la libertad de cátedra “la libertad de que uno dé la materia como quiere, me parece muy importante y no estar encorsetado. Pero, por el otro lado, también, debería haber, de hecho, lo hay desde el punto de vista que están los - ¿cómo es que se le llaman? - los contenidos mínimos; lo mínimo que hay que dar. Eso está. Pero yo no sé si eso hay que actualizarle. Y ahí sí, entraría lo que hablábamos hace un minuto atrás donde el grupo extendido de docentes, con la participación del director del instituto o de quien fuese, tratar de ver si los contenidos mínimos se adecúan o no; o hay que cambiarlos.</p> <p>Evidentemente después de dos o tres años hay que empezar a moverlos a esos contenidos. No pueden ser rígidos. Cada vez hay que moverlos más rápido. (...) hay que poner ciertos límites o ciertas</p> |

| Conceptos   | D1   | D2                                  | D3  |
|---|--|-------------------------------------|---|
|   |  |                                     | reglas y decir -bueno, estos son los contenidos mínimos. Esa parte me parece que está faltando. Ahí sí, falta o un trabajo en equipo o institucional”. Afirma que debe incluirse un idioma en la carrera. |
| Misión de la UNTDF.<br>230<br>Acceso a la educación. Vínculo con el territorio. | Considera que tratar de incluir a “estudiantes con distintos tipos de dificultades (...) que suelen ser problemas de alfabetización incompleta en primer año (...) es una forma increíble de acercar la universidad a la comunidad”. | No corresponde.                     | No corresponde.   |
| Trabajo en equipo   | Es habitual.   | Trabaja en equipo en su materia.    | Trabaja en equipo en su materia   |
| Conocimiento de los planes de estudio   | No ha participado de la redacción del plan de estudio.   | Es docente nuevo en la institución. | Es nuevo en la UNTDF.   |

**Tabla 17 (cont.)**

| Trabajo interdisciplinario   | Es habitual.   | No corresponde  | Es fundamental en la disciplina.   |
|--|--|-----------------|--|
| Lugar que ocupar las lenguas en la UNTDF   | No refiere.  | No corresponde. | Considera importante que se incorpore a nivel global.  |
| “trato de no utilizar paper para enseñar en mis clases”<br><br>Hay una articulación entre las materias “sí tenemos en cuenta los programas de los otros asignaturas” “se habla con los profes de esa materia | Afirma que la bibliografía principal es en inglés porque la mayoría de los libros en la disciplina se escriben en ese idioma.<br><br>Explica el trabajo en el aula “no solo se trabaja con libros sino con papers”. Detalla que planifica en base a libros en inglés y los trabaja en español en las clases. Les armaba guías muy cortas, previo a la pandemia. En la pandemia las hice muy detalladas. Especifica el uso de la terminología y hace hincapié en el idioma que se origina, mayormente, en inglés, incluso cuando hay un equivalente en el castellano. “el libro de base que se usa para la teoría es en inglés y la mayor parte de la bibliografía del programa de consulta |                 | “Mucha parte de los exámenes los hago con textos en inglés”. “por lo general son, manuales informes, artículos de investigación”<br><br>“el formato virtual ayuda a que las cosas sean más parejas cuando hay que moverse estamos todos en el mismo espacio virtual y la verdad que ha sido enriquecedor” Explica que a partir de un texto en inglés cada estudiante debe elaborar un mapa conceptual que luego se analiza grupalmente oralmente en español. |
| Modo de alfabetizar actual   | para ver Bueno qué contenido mínimo tenemos que ver en la introducción para que yo Despues reciban a los chicos en su correspondiente materia eso se ha aceptado con los años y creo que se Procura estar en contacto con los profes de las  |                 |  |

---

otras materias después en las materias de los años superiores el contacto tiene más que ver No con el contenido sino con la planificación es decir no superponer las salidas de campaña que son fundamentales” “usamos todo en español “

---

es en inglés”. “Les enseñamos cual es la palabra en inglés y cuando la palabra en inglés se usa más que en castellano.” “me detengo a explicarle los conceptos si es en otro idioma “

232

“sería importante inglés técnico estaría muy bueno que los chicos conozcan para de esa manera poder ampliar el abanico de texto que le brindamos las materias que yo que yo imparto tienen muy buenos textos en español de estudio textos de estudio en español es decir que no es que los estudiantes pierden acceso a textos importantes por no

Indica que lo ideal sería acompañar a estudiantes que no tienen conocimientos en inglés y hacerlo de una manera “didáctica”.

“debería ser una asignatura, deberían los chicos tener unos cursos, otra posibilidad podría ser que a lo mejor se trabaje en conjunto la enseñanza de la lengua con los docentes” “acompañar alumnos y profesores van a hacer que estemos alineados que podamos exigir temas que ya sabemos, por la línea de formación”

---

por no estudiar en inglés en  
este caso”

| Conceptos                                  | D7  | D8  | D9  |
|--|---|---|---|
| Misión de la UNTDF. Acceso a la educación. | Observa que su materia “atraviesa toda la vida personal y económica de los habitantes y residentes de la Provincia.”  | “siempre la universidad debe estar abierta y disponible para la sociedad y en base a eso generar diferentes estrategias para acercarse a la comunidad | Lo relaciona con la extensión universitaria. Refiere al vínculo entre niveles educativos y la universidad con la escuela.   |
| Trabajo en equipo                          | “no ha habido muchas oportunidades de trabajar en equipo con otras cátedra o disciplinas”   | Refiere al trabajo interdisciplinario.  | No lo define. Solo dice que es muy enriquecedor.  |
| Conocimiento de los planes de estudio      | “No he participado de la redacción de los contenidos mínimos del plan de estudio de la carrera de Ingeniería Industrial, aunque hemos sido invitados todos los docentes a participar de su revisión.” | “Es de la década del 80 y no participé. Sí he sido consultada dentro del comité de evaluación y seguimiento de la carrera.”                           | Entiende de las correlatividades y afirma que “los contenidos de la asignatura tienen que estar de acuerdo a la materia que sigue porque se nutre efectivamente esa otra materia de los conceptos que se trabajan en la primera.” |
| Trabajo interdisciplinario                 | “no ha habido muchas oportunidades de trabajar en equipo con otras cátedras o disciplinas.”   | “he tenido de la oportunidad de trabajar de manera interdisciplinaria con profesionales de diferentes institutos.”                                    | Lo relaciona con extensión Universitaria ya que trabaja con otros sectores de la comunidad en general con maestros y guías.   |

Lugar que ocupan las lenguas en la UNTDF

Conceptos

D7

D8

D9

Agrega que por la carrera trabaja con otras disciplinas y resulta muy interesante cómo se desarrolla este trabajo.

“Yo trabajo con textos en diferentes lenguas. No tanto, de todas formas, y la participación de este docente Yo creo que es transversal a cualquier carrera. Para mí es sumamente necesario el aprender en otra en otra lengua; por supuesto que sí porque te abre hacia otras disciplinas incluso pero también hacia otro tipo digamos de áreas con la que uno se puede conectar, como por ejemplo publicaciones o colegas de otros lados de, que no son de Argentina.”

“Creo que ese es muy importante el rol que debería tener el docente de lengua extranjera dentro de la universidad (...) sabemos que la enseñanza del idioma está por fuera de la currícula y esto también es un tema que estamos trabajando desde el comité de carrera, de seguimiento de carrera, en Turismo.

Modo de alfabetizar actual

“Se utiliza el idioma español para la materia, y algunos latinismos jurídicos (...) En mi materia no utilizo textos en otros idiomas.”

“por una cuestión misma de la de las asignaturas que se plantean como talleres e integra los contenidos disciplinares de otras asignaturas, tengo que tener en cuenta los programas o

“En nuestra materia se planifica siempre y el dictado es en español, por supuesto. Pero los materiales que se utilizan, muchas veces, están en inglés. Y a veces es

| Conceptos | D7 | D8  | D9   |
|-----------|----|---|--|
| 235       |    | <p>estar en sintonía con las diferentes materias que son correlativas a estas materias. En primer año quizás no porque es justamente el primer año (...) en primer año ya tenemos todo planteado desde información local en español. Y en tercer año depende mucho de este tercer año se programa un paquete turístico y se implementa el mismo hacia una zona geográfica y este se consigue información a lo largo de la cursada y, por lo general, es en español. (...)</p> | <p>una cuestión; es como una barrera para los estudiantes.”</p> <p>Cuando habla de los textos comenta “tratamos de trabajarlos en el aula, sobre todo cuando se utiliza un lenguaje técnico en inglés.”</p> <p>Detalla el trabajo con los textos en inglés “algunos materiales bibliográficos están en inglés.</p> <p>Por ejemplo, algunas descripciones de flora de TDF, usamos el libro de D. Moore,</p> <p>Flora de TDF, lo revisamos en la clase. Siempre hay estudiantes que manejan inglés y se comparte en la clase. También algunos conceptos de ecología en texto que están en inglés. Artículos de interés, no más que eso ...sería sólo de contenidos, con puesta en común para asegurarnos que se entiendan,</p> |

| Conceptos                  | D7  | D8   | D9   |
|----------------------------|---|--|--|
| Modo ideal de alfabetizar  | <p>“Todas las carreras deberían tener inglés en su plan de estudio todos los años, en mi opinión, para casi todas las carreras, el desarrollo profesional, local e internacional está definido por la incorporación del idioma inglés en la carrera profesional.”</p> | <p>“Ese plan de estudio está desactualizado.” Explica que hay una necesidad de modificarlo y actualizarlo.</p> | <p>destacando palabras clave para las descripciones más que nada.”</p> <p>“Es una materia pendiente trabajar en articulación con otras asignaturas. Pero siempre está la cuestión de los tiempos administrativos y propios de cada una de las asignaturas. (...) estamos trabajando en la redacción de un nuevo plan de estudios. (...) con la cuestión de también de los recursos limitados siempre se va trabando.</p> |
| Misión de la UNTDF.        | Considera que la UNTDF no cumple del todo con su misión porque no tiene la estructura necesaria.  | -----  | -----  |
| Acceso a la educación.     |   |  |  |
| Vínculo con el territorio. |   |  |  |
| Trabajo en equipo          | <p>Son posibles los intercambios docentes a partir de acuerdos entre grupos de docentes.</p>  | <p>Trabaja en par pedagógico.</p>  | <p>Trabaja en par pedagógico.</p>  |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| Conocimiento de los planes de estudio    | Ha participado de la construcción del plan de estudio y conoce el plan.   |  |   |
| Trabajo interdisciplinario               | Observa tribus académicas.  | Trabaja en par pedagógico entre una especialista de la disciplina y otra de lengua española (diferentes institutos).   | Trabaja en par pedagógico entre una especialista de la disciplina y otra de lengua española (diferentes institutos).  |
| Lugar que ocupan las lenguas en la UNTDF | La EDI se ve como accesoria en la formación. Poca participación.  |  |   |
| 237                                      | Considera que no se realiza la investigación como práctica social. Se articula con las materias del eje de la formación de la carrera. Se problematizan temas de interés de cada estudiante y se esboza el diseño de investigación. La lengua prioritaria es el español, pero al buscar antecedentes recopilan en portugués. Con el inglés los estudiantes articulan con esos conocimientos que ya traen. | Trabaja en un par pedagógico. Elabora un cuadernillo para el taller de tesis. Se realiza entre la docente de una disciplina y la de lengua española para reflexionar sobre leer y escribir en la disciplina: cómo leo este artículo, qué quiero referenciar en mi texto, cómo pongo las citas, cómo uso el conector, el marcado textual. Es una propuesta de acompañamiento para el taller. Se | En primer (...) no trabajamos con ningún texto en una lengua que no sea español. Nosotros trabajamos básicamente con manuales académicos que son nuestros libros de cabecera tenemos 2 que están en español (...) empezamos a incorporar artículos científicos; tipo paper y artículos de divulgación.<br>Pero todos en castellano. En el primer año no usamos ningún texto |

Cada estudiante sabe que la bibliografía es en español pero que cuando realizan algunas prácticas y buscan resúmenes, tienen que leer en inglés. Leen y comprenden muy bien los textos en inglés.

trabaja la lectura y escritura académica en español en el CIU, también.

en inglés. En el siglo superior no trabajamos con ninguna bibliografía en lengua inglesa en una de las materias porque trabajamos con manuales de metodología que están escritos en castellano. Lo que sucede es que por el área temática que elige cada estudiante para hacer su proyecto de tesis si puede suceder que den con alguna bibliografía en inglés. Y eso va a depender del manejo que tenga cada estudiante del idioma, si el estudiante puede manejarse con texto en inglés lo trabaja (...) desde la materia no le proponemos lectura en inglés. En la otra materia que doy donde si trabajo algunos textos en inglés (...) del área de especificidad (...) trabajamos con algunos textos porque las definiciones originales (...) surgieron en países de habla inglesa y a mí me gusta que lea los

---

textos originales. Son cinco unidades y cada unidad debe tener cinco o seis materiales de lectura; o sea, que lo que ven en inglés es muy poquito en comparación a la cantidad que manejan. Uno de los textos que comparto es un capítulo de libro que escribí con otro autor, un autor polaco que está escrito en inglés que es como de Tierra del Fuego el artículo; es todavía más llevadero porque refiere a un contexto que los estudiantes conocen. Y los otros que utilizo son los que te dije que tiene que ver con las definiciones teóricas conceptuales (...) una de las actividades que propuse cada alumno tenía que leer un texto diferente sobre estas definiciones y les pregunté directamente quienes manejaban el inglés como para leer entender y poder retransmitir; y uno de los estudiantes se ofreció y lo

---

---

trabajó. Y trabajó muy bien y lo compartió con el resto del grupo.

|     |                                       |   |   |             |
|-----|---------------------------------------|---|---|-------------|
|     | Modo ideal de alfabetizar             | No refiere.   | No refiere.   | No refiere. |
|     | Misión de la UNTDF.                   |   |   |             |
|     | Acceso a la educación.                | -----   | -----   |             |
|     | Vínculo con el territorio.            |   |   |             |
| 240 | Trabajo en equipo                     | Coneoce y participa de un trabajo de cátedra y de co-docencia   | Trabaja con docentes de su disciplina.  |             |
|     | Conocimiento de los planes de estudio | Participa del Comité de Evaluación y Seguimiento de la carrera.   | Coneoce el plan de estudio y las articulaciones entre materias de primero a quinto año. |             |
|     | Trabajo interdisciplinario            | El trabajo interdisciplinario exige más trabajo por parte de los docentes, por ejemplo, la modificación de las evaluaciones y esto implica una permeabilidad para aceptar sugerencias, modos de trabajo y darle el lugar a la tarea de pareja pedagógica. | Lo ve muy positivo en el último año.  |             |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Lugar que ocupan las lenguas en la UNTDF | Sostiene la importancia de incluir a las LE en los planes de estudio como asignatura y no como una acreditación.   | -----  |
| Modo de alfabetizar actual               | Con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura académica en español identifica tres momentos críticos en la carrera: el CIU (en esta instancia solo docentes del IEC participan), en primer año y en quinto año (con el formato de co-docencia un experto en el área y una docente de lengua en las cátedras de Introducción al Turismo y Tesis de Grado). En el primer año se consideran los géneros aprendidos y los que deben conocer y en quinto, los requeridos. Sin embargo, actualmente no se incluye un debate sobre esta enseñanza y sí sobre la inclusión de idiomas en el plan de estudio. | Usa textos en español. “Nosotros, realmente, no trabajamos lengua extranjera. En primer año son 230 alumnos que tenemos; que si bien hay algunos que sí que hablan lengua extranjera. Pero no, no se trabaja directamente. Como lo que hacemos es material de Ushuaia. Específicamente la tarea que tenemos nosotros es, o sea, a fin de año, un City tour pedestre o en bus y visita a un museo. Todo el material que tenemos está en español. No necesitamos leer algo referido a Geología en inglés o alguna otra cosa. El material que utilizamos está en español. No usamos material en lengua extranjera en ningún idioma ni francés, ni en inglés ni en portugués.” |
| Modo ideal de alfabetizar                | Considera que no es requerimiento del nivel medio enseñar los géneros propios que circulan en el ámbito académico y que el género síntesis, debe enseñarse en la misma asignatura que lo solicita a los estudiantes.   | -----  |

## **VII      DISCUSIÓN**

## **7.1. Las relaciones de poder en los modos de alfabetización en ILO**

Enseñar y aprender una lengua extranjera tiene como propósito, aunque no sean explicados explícitamente, crear oportunidades para ampliar y mejorar las relaciones sociales, promover en estudiantes universitarios ingresantes una mayor autonomía y responsabilidad en la organización del tiempo y estudio.

Lía Varela (2019) propone pensar la lengua extranjera no solo como herramienta comunicativa, sino como una lengua otra, es decir, una lengua que interpela desde la diferencia cultural, ideológica y epistémica. Esto permite analizar cómo el inglés se posiciona en la UNTDF: ¿cómo lengua instrumental o como lengua de acceso a otras formas de conocimiento? Esta mirada puede enriquecer el análisis de los planes de estudio y las prácticas docentes. Mientras que Lía Varela propone pensar la lengua extranjera como *lengua otra* en tanto espacio de diferencia cultural y política, Graciela Baum profundiza esta noción desde una crítica a la modernidad/colonialidad. En su texto “*Inglés lengua otra: diferencia geocorporopolítica es diferencia colonial*” (2022), Baum sostiene que enseñar inglés en América Latina no puede desligarse de las relaciones de poder heredadas del colonialismo. Para ella, la lengua otra no es simplemente una lengua extranjera, sino una lengua situada en una geopolítica del conocimiento que reproduce jerarquías entre lenguas, saberes y cuerpos.

Reflexionar y fortalecer los conocimientos sobre la propia lengua, favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en la propia lengua y en la otra. Despertar la curiosidad y creatividad, promover un sentimiento positivo de pertenencia a la institución, a la provincia y a la nación. A través de las lenguas es que se transmite el mundo interior, se conecta con el exterior y se provoca un algo en quien recibe lo que se está comunicando. Es por la lengua que se adquieren formas y estilos de vida y surge el desarrollo inherente de la literacidad crítica. Es con el aprendizaje de una lengua otra que se puede comparar cabalmente diferentes cosmovisiones para así colaborar en la construcción de una ciudadanía más crítica y empática. Es claro que para lograr esto en la universidad los legisladores se inspiraron en que los formadores de futuros profesionales deban cumplir requisitos mínimos que permitan cumplir con el propósito.

Para ello, en la LES 24521 establece en su artículo 36 que los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisito que sólo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando se acrediten méritos sobresalientes.

Baum (2021) propone que el inglés, cuando se enseña sin una mirada crítica, puede funcionar como vehículo de colonialidad, reforzando la idea de que los saberes válidos son los producidos en inglés, por sujetos blancos, del norte global. En cambio, enseñar inglés como *lengua otra* implica visibilizar esas tensiones, cuestionar los materiales didácticos tradicionales y promover una pedagogía decolonial que habilite otras formas de habitar el lenguaje y el conocimiento.

Este enfoque permite repensar la alfabetización académica en inglés en la UNTDF no solo como una práctica instrumental, sino como una intervención política y epistémica. ¿Qué inglés se enseña? ¿Desde qué perspectiva? ¿Con qué fines? Estas preguntas abren el análisis hacia las políticas lingüísticas implícitas en los planes de estudio y las prácticas docentes.

Por otro lado, la experiencia adquirida durante los años de vida de las universidades ha permitido reconocer la imperiosa necesidad de que los docentes adquieran competencias en el ámbito de enseñanza que permitan una transmisión del conocimiento efectiva y una aprehensión de los mismos por parte de cada estudiante.

El Ministerio de Educación reconoce lo antes mencionado en su resolución 50/2010 donde indica que el título de Profesor Universitario en un área del conocimiento se lo debe considerar normalizado por el artículo 43, dándole así una jerarquía a la carrera docente universitaria de base; esto significa que se la reconoce como una profesión que debe ser regulada por el Estado porque puede comprometer al interés público, y poner en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

La docencia universitaria es una profesión cuya especificidad involucra a los procesos de apropiación y transmisión de ciertos contenidos en propuestas curriculares y tienen su principal expresión en la enseñanza. Ser profesional o investigador no presupone conocer sobre diseños y planificaciones de clases.

Estas cuestiones son abordadas en los profesorados tanto de grado como de posgrado. En base a la experiencia y desarrollo de actividades de las universidades, se observa que es importante que los profesionales que se desempeñan como docentes universitarios tengan una capacitación o especialización en técnicas didácticas para que el aprendizaje sea efectivo, significativo y evitar el desgranamiento.

Enseñar es mucho más que pararse frente a un grupo de personas y dar definiciones o explicar procedimientos y comparar resultados de investigaciones.

En el caso de la enseñanza de una lengua otra, el hablarla no significa saber qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, según los objetos, los contextos y los sujetos involucrados.

La mirada de una persona que se ha especializado en la enseñanza de una lengua es aguda en el desarrollo de la competencia comunicativa, una competencia que parece haber sido dejada de lado en algunas disciplinas, cuando, en realidad, atraviesa a todas.

La política lingüística no se limita a normativas explícitas, sino que también se expresa en decisiones curriculares, en la oferta de lenguas y en los modos de evaluación. El CELU, por ejemplo, es una política pública argentina que certifica el uso del español como lengua segunda, promoviendo la inclusión de estudiantes extranjeros y el reconocimiento del español en contextos académicos y laborales. Por el lugar que ocupan las lenguas en los programas de las asignaturas, en los planes de estudio de las carreras de la UNTDF, tal como se advierte en su organigrama, en las misiones y funciones de la EDI en el Manual de Misiones y Funciones, en el Estatuto de la UNTDF e incluso al momento de ser evaluadas por la CONEAU, la competencia comunicativa en una lengua otra queda en manos de buenas voluntades.

Desde la EDI, se proponen cursos remediales ante la obligación de rendir exámenes a lo largo de las carreras de grado; desde las disciplinas, algunas pocas asignaturas incluyen contenidos sobre aspectos lingüísticos de ILO. Paula Carlino (2003, 2005, 2006) sostiene que la alfabetización académica no es una habilidad previa al ingreso universitario, sino una práctica que debe ser enseñada en todas las materias. Desde esta perspectiva, podes analizar si las prácticas discursivas en inglés en la UNTDF están integradas a las disciplinas o si se tratan como contenidos periféricos. Además, Carlino enfatiza la importancia de leer y escribir para aprender, lo que puede ayudarte a evaluar el tipo de textos en inglés que se proponen en la bibliografía obligatoria.

¿Qué perspectiva inclusiva con respecto a la enseñanza democratizadora de las lenguas se observa en la UNTDF cuando la EDI queda fuera de los órganos de gobierno de esta universidad?

Desde este lugar, se puede pensar que la EDI forma parte de una minoría, un grupo de docentes no representados en la UNTDF.

La gobernanza universitaria se refiere a las estructuras y procesos de toma de decisiones dentro de las universidades.

Este concepto incluye los cambios en la distribución del poder y en los procedimientos internos de toma de decisiones; es decir, que involucra a los procesos de regulación y los métodos de coordinación.

Algunas de las preguntas que se surgen después de analizar las entrevistas son ¿quién decide sobre la enseñanza de las lenguas en la UNTDF?, ¿cómo se toman las decisiones sobre

los cambios en los planes de estudio de las carreras?, ¿cuándo se realizan? y ¿cómo se debería debatir temas referidos al lugar que ocupan las lenguas en esta universidad?

Las estructuras organizacionales de las instituciones reflejan las áreas de conocimiento que la institución considera importantes para su desarrollo y muestran las relaciones de poder dentro de la misma (Lawrence & Lorsch, 1986).

La jerarquía de un instituto es mayor a la de una coordinación. Las tensiones de poder que se generan entre un instituto y una coordinación son asimétricas.

La posibilidad de ocupar espacios de toma de decisiones de la EDI dentro de los institutos depende de la voluntad de quienes ejercen los cargos dentro de los mismos.

Es en los institutos donde se debaten las mejoras de los planes de estudio y las horas que se asignan a cada una de las asignaturas. Estas decisiones influyen directamente en la trayectoria académica de cada estudiante.

Virginia Zavala (2009) en un estudio a una mujer quechuhablante quien enfrenta conflictos de identidad al adaptarse a las demandas de la literacidad académica en la universidad y quien siente que debe cambiar su forma de pensar y escribir hace la siguiente afirmación:

Necesitamos explorar formas en las que la escuela pueda validar el conocimiento de las minorías, empoderarlas y educarlas para la transformación crítica de la sociedad. (...) sólo será posible hablar de una real transformación social en el campo educativo si conseguimos cambios en el grupo dominante. (p. 362)

Un título universitario en una determinada disciplina asegura que la persona que lo obtuvo tenga un conocimiento profundo y especializado en la materia.

Esto es crucial para proporcionar una educación de alta calidad y para estar al día con las últimas investigaciones. Como señala Calderón Arregui (2022), la formación pedagógica es esencial para entender cómo enseñar y no sólo qué enseñar (p. 38).

En el caso de la enseñanza de una lengua, inglés en la UNTDF, muchas personas con titulaciones en otras áreas del saber y con conocimientos en idiomas han intentado formar parte del equipo de la EDI.

No solo la aplicación de la didáctica sino la formación universitaria en inglés asegura la responsabilidad de la institución de mantener los estándares, su reputación y la calidad de la institución para transmitir saberes y contribuir a la formación integral, promover habilidades críticas, analíticas y de resolución de problemas.

En este nivel educativo se espera que quienes están a cargo de las clases sean personas expertas en sus campos.

La pretensión de pertenecer al equipo de la EDI sin la titulación correspondiente se refleja en la organización de la UNTDF y en los planes de estudio de las carreras que son, incluso algunos, acreditados por la CONEAU.

De acuerdo con los informantes, CONEAU posiciona la enseñanza y al aprendizaje de una lengua otra como una prueba de suficiencia fuera de la caja curricular y sin tener en cuenta las horas de estudio que implica adquirir el nivel de conocimientos en esa lengua. Si se quiere mejorar la calidad educativa y pensar en el acompañamiento del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, como primer paso es necesario revisar el marco normativo.

Por un lado, en el artículo 2 de la LES 26.206 establece que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

Según lo estipulado por la Ley de Educación vigente, Lia Varela (2019) afirma que una de las funciones que debe cumplir la educación obligatoria es la enseñanza escolar de LE en Argentina; ésta tiene un papel clave en la formación y la reproducción de las élites, mucho más potente que el que también le cabe en las posibilidades de transformar el orden social heredado a través de una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje de idiomas. (p. 8)

En el nivel superior, la LES 24.521 establece (art. 43 inciso a) que calificado un título como comprendido en el artículo 43 el Ministerio en acuerdo con el Consejo de Universidades determinará los contenidos curriculares básicos necesarios para garantizar la debida formación del profesional y despejar el peligro del riesgo social.

Por otro lado, las universidades son autónomas para el diseño curricular. Si una universidad tiene una política lingüística definida y explícita, puede fundamentar la necesidad de incluir en sus planes de estudio asignaturas de comprensión lectora de textos en inglés y más cuando esa carrera en su plan de estudio tiene un alto porcentaje de lecturas obligatorias en ILO. Una de las autoridades entrevistadas plantea que:

Cuando hay una reforma [en un plan de estudio] no es que esos contenidos mínimos reemplazan al perfil que tenía la universidad; sino que se termina sumando; haciendo carreras mucho más prolongadas (...) pero no se reflexionan los contenidos, o sea, articulan en ejes. Y eso hace que cuando las personas que están encargadas, los docentes, la gestión que está encargada para hacer un plan de estudio, se encuentra con que llega a las cuatro mil quinientas (4500) horas cuando tenía tres mil quinientas (3500) horas entonces qué dicen “que sacamos inglés sacamos o portugués no sé. Sacamos inglés total y tomamos un examen ¿por qué? porque el ministerio nos dice que tenemos que tomar un examen en inglés. No nos dice que tenemos que tener un curso de inglés. Entonces, eso sucede con muchísimas carreras. En todas las universidades. Y por eso, para mí, eso plantea una oportunidad, en realidad, para nosotros, como institución. Que es la necesidad de tener formación completa en el

idioma. Que no esté integrada en el plan de estudio, sino que le demos la posibilidad al estudiante que, a su vez, es el que hace su carrera, se capacite en un idioma. El universo de estudiantes de la UNTDF debería tener la oportunidad de aprender un idioma en la universidad. (...) Si viene un alumno que dice: “no, yo sé inglés”. Y rinde el examen y los aprueba. Perfecto. Pero, démosles la oportunidad de tener una formación formal, a todo el resto.

La inclusión está presente en todas las personas entrevistadas. Sin embargo, ¿cómo se entiende la inclusión?, ¿es transversal?, ¿cómo puede la inclusión ser solo para estudiantes y no practicarla entre docentes? Las diferencias entre los accesos de espacios de discusión y participación entre docentes se ven reflejadas en los modos de alfabetización de la institución.

Mientras una autoridad expresa que no es lo mismo enviar un documento elaborado para ser sometido a lectura y comentarios -como pasó con el reglamento de la nueva acreditación de idioma de la carrera de ICPA y que enviaron “una sola hojita con la cual trabajamos con mi equipo y eso resultó un reglamento completo de como de siete hojas que yo no había visto”, tal como lo expresó un informante-.

La otra autoridad entrevistada justifica con el problema de los tiempos con los que hay que cumplir y las posibilidades de modificar ese reglamento en cualquier otro momento.

En base a las entrevistas, se observa la verticalidad, tal como es reconocida por una de las autoridades entrevistadas.

Si desde nación están aconsejando incluir a los idiomas como una prueba de suficiencia, y si son carreras reglamentadas por el artículo 43, deben seguir estos consejos para ser acreditadas. Y hay estudiantes que están cursando para obtener un título que necesitan que sea reconocido.

Si se observan los porcentajes de bibliografía en ILO en las asignaturas encontramos que, en Ingeniería Industrial en segundo año, dos de ocho asignaturas incluyen bibliografía en LEI; en el caso de Biología tres de nueve en segundo año y el total de las asignaturas en el tercero (al igual que en tercer año de la carrera de Geología).

En segundo año de la Licenciatura en Ciencias Ambientales dos de nueve asignaturas tienen bibliografía en ILO y en tercer año tres de un total de seis asignaturas.

Para la lectura de estos textos se requiere de una lectura crítica, más allá de una lectura superficial; solo aprenderse el vocabulario en inglés, no alcanza.

Para una lectura profunda es indispensable la comprensión cabal del texto para procesar esa información y tenerla a disposición para cuando se la necesita; implica el desarrollo

de estrategias específicas y tener cierta práctica para llevar un determinado ritmo de estudio. Zavala (2009) afirma:

La literacidad académica debería jugar un rol crítico —y no remedial— en la educación superior; y la formación de los estudiantes a través de discursos de déficit sobre la lógica y la racionalidad debería ser reemplazada por una conciencia crítica de la literacidad. (p. 361)

Esa conciencia de la literacidad crítica se logra con una lectura profunda, reflexiva de los textos. Para su desarrollo es necesario el compromiso de profesionales competentes que determinen el nivel de conocimiento en ILO y tengan acceso a la participación democrática dentro de la institución para aportar propuestas en las que el rol de la literacidad crítica sea crucial y acompañe, desde el plan de estudios, al proceso de formación integral de profesionales en las distintas carreras.

Con la idea de que “los (...) alumnos adquirirán la literacidad académica durante los años de sus estudios de pregrado” (Zavala, 2009, p. 360) solo quedará en el imaginario y la disonancia entre las expectativas y los resultados puede provocar frustración.

Algunas personas estudian solas y alcanzan este nivel de lectura. Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades como lo establece la LES 26.206 en el capítulo II artículo 11, es darle la oportunidad a todo el conjunto de estudiantes y planificar en base a las diferentes formas de aprender, al bagaje cultural regional e individual.

Muchos estudios han sostenido que la educación superior carece de una explicación manifiesta sobre las asunciones subyacentes a la literacidad académica. Por ejemplo, conceptos fundamentales como argumento, crítica, estructura y evidencia son, por lo general, bastante opacos para los estudiantes, y los profesores no los hacen explícitos. (Haggis, 2003, en Zavala, 2009, p. 360)

Si analizamos el plan de estudio de la Licenciatura en Turismo, en primer año, no se incluye bibliografía en ILO, pero sí en el segundo año de la cursada en tres de ocho asignaturas.

El carecer de conocimientos en ILO no resulta un impedimento para cursar y obtener el título, pero es un indicador a la hora de conseguir trabajo.

¿Cómo se podría tomar personal en la industria del Turismo que carezca de capacitación en ILO en una ciudad que tiene un promedio de 1.085 visitas de turistas por día?

Según un informe de la Secretaría de Turismo del año 2018 se registró que, del total de visitantes, un 35,34 por ciento fue atendido en las oficinas de información turística del Municipio, de los cuales, de cada diez (10) consultas por Turismo siete (7) fueron realizadas

por visitantes internacionales. Esto refleja la importancia en la formación de quienes trabajan en la industria del Turismo.

Para subsanar este vacío la propuesta desde la EDI son cursos de idiomas con salidas de campo y programas y actividades internacionales donde estudiantes de diferentes universidades ponen en práctica sus conocimientos en ILO.

En el artículo 2 de la Resolución ME 139/2011 incluye a la Licenciatura en Biología en la nómina de las carreras contenidas por el artículo 43.

Allí se aprueba la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos. Esto supone que se pueden agregar más horas. Es decir, que desde la EDI se podrían hacer propuestas para acompañar la enseñanza de ILO a estudiantes de las diferentes carreras e incluirla como asignatura de las carreras de grado analizadas en este estudio; o si ya están en la malla curricular, agregarle una carga horaria suficiente para la enseñanza y aprendizaje de ILO. Esto repercutirá en los RTF.

Se tendría que incluir la enseñanza de ILO en las mismas asignaturas de las disciplinas. Esto sería un cambio de paradigma en el que docentes de diferentes áreas deberían trabajar en conjunto.

En el ciclo superior esta misma resolución establece “La intensidad de la formación práctica comprenderá trabajos que vinculen la práctica con el saber teórico en la formulación de proyectos que pueden atender al contexto local, regional, nacional y/o global.”

Para atender al contexto global es necesario los conocimientos en una lengua que permita circular los conocimientos; si cada miembro de la comunidad científica transmite sus conocimientos en su lengua de escolarización, habría que aprender varias lenguas.

Sin embargo, se observa que la lengua que muchos países tienen como de escolarización es inglés, además de ser la lengua hegemónica en las comunidades de prácticas académicas en las disciplinas de Biología, Geología, Ciencias Ambientales y Turismo. Incluso cuando se piensa en publicar a nivel nacional, como es el caso de la Revista Sociológica Argentina, las publicaciones están en inglés.

El mismo Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2018) publica una Declaración de Actividades Reservadas donde explica “la regulación es sobre actividades específicas entre los alcances de un título y no sobre el conjunto de los trayectos formativos y planes de las carreras”. Esto supone que cada institución puede incorporar su propia impronta local o visión como institución.

La estructura académica es la que organiza el trabajo, que usa como insumo y tiene como producto, el conocimiento; y se ocupa de su generación, divulgación y aplicación. La organización académica de las universidades está fuertemente influenciada por la presencia del conocimiento.

El agrupamiento disciplinar se cruza con el que imponen los establecimientos, generando así una estructura matricial, no exenta de tensiones (Clark, 1991).

Es la necesidad del grupo de estudiantes de las carreras estudiadas quienes generan cierta tensión y pelean por ese espacio de aprendizaje. Las propuestas de enseñanza en ILO que surgen en la EDI son parte de la cultura identitaria de la UNTDF. La EDI atraviesa con su tarea a otros institutos por una necesidad que surge del mismo grupo de estudiantes a partir de los requisitos impuestos en sus planes de estudio.

Así se puede observar que la enseñanza de la lengua otra está bajo la responsabilidad de una coordinación académica que depende de la Secretaría Académica y, a su vez, ésta depende del Rectorado.

Así se va configurando el modo de alfabetizar en ILO en la UNTDF. Se crea una identidad organizacional entre los actores que conforman la UNTDF como parte del enriquecimiento a través de la enseñanza de la alfabetización académica en las carreras de grado, que parte de una construcción social, que prioriza intereses como resultados de la interacción entre sus claustros. El resultado de esta interacción genera una cultura institucional particular.

En el Estatuto de la UNTDF está explícito que los cuatro institutos que conforman la UNTDF son los responsables de la oferta de pregrado, grado y postgrado que posee la Universidad.

Sin embargo, en el Manual de Misiones y Funciones se detallan actividades asignadas a estos institutos (de docencia, extensión e investigación) mientras que a la Coordinación de la Escuela de Idiomas, como es “enseñar idiomas extranjeros” en las carreras de grado, se le asigna planificar acciones que mejoren la calidad del aprendizaje y creación de carreras de postgrado; actividades de extensión, como por ejemplo, desarrollo de actividades de servicio a la comunidad; y de investigación “Proponer y participar en acciones de investigación y transferencia.” En el mismo documento se reconoce que la enseñanza de lenguas otras es una disciplina en sí y que constituye un campo del conocimiento que atraviesa otras disciplinas:

Entender en la planificación e implementación de acciones que hagan efectiva la articulación de la enseñanza de los idiomas extranjeros, que colaboren en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y permitan la circulación de estudiantes

y docentes entre carreras y los Institutos y Unidades Auxiliares, sin dejar de contemplar las especificidades disciplinarias y profesionales de cada campo del saber. (p. 78)

Esto se contrapone a lo definido en el artículo 3 del capítulo I: Institutos de la sección II: Organización Académica del Estatuto de la UNTDF donde se puede leer que:

Los Institutos, de conformación interdisciplinaria y definidos en torno a una problemática integral y relevante provincial y nacional, constituyen las unidades académicas principales de la organización de la Universidad. En ellos se desarrollan las actividades de investigación, de docencia, de formación y de servicios a la comunidad. Los Institutos son los ámbitos institucionales desde donde la Universidad lleva a cabo todas sus actividades centrales; siendo estos responsables, junto con el Rectorado, de la docencia de pregrado, grado y posgrado. (p. 5)

Esta tensión aflora al momento de solicitar participación de docentes en actividades de extensión e investigación ya que se coloca a los miembros de la EDI en una situación de excepción, como si pertenecieran a alguno de los institutos o fuesen uno más de ellos -están dentro de una secretaría compuesta por cargos políticos y nodocentes-; pero sin estar contenidos dentro de la normativa para que sus integrantes puedan registrarse con sus propuestas de actividades.

En otros momentos, en los que se espera una activa participación de docentes de la casa, muchas veces esas invitaciones no se envían a la EDI y, por consiguiente, queda entonces el silencio y el esfuerzo de voluntades que trabajan para la calidad educativa de la institución con el fin de seguir haciendo una propuesta democrática.

De esta manera se construye la identidad institucional, los modos de alfabetizar en las disciplinas y, en particular, en ILO.

El perfil del grupo de estudiantes de la UNTDF es diverso porque proviene de diferentes provincias e incluso hay un porcentaje de estudiantes de otros países. Si bien, la mayoría de estos son de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, para los cuales se supone que su nivel de conocimientos en ILO es intermedio -la provincia cuenta con dos Institutos Provinciales de Idiomas (IPI), uno en Ushuaia y otro en Río Grande. Ambos ofrecen cursos virtuales para adultos.

Además, la enseñanza de ILO es obligatoria desde el nivel primario y, recientemente en la provincia, desde el nivel inicial. A partir de las particularidades demográficas de esta región, podemos decir que cada estudiante tiene una trayectoria escolar particular y llega a la universidad con esas características.

El porcentaje de estudiantes fueguinos que estudiaron en escuelas primarias y secundarias de la provincia llegan con un conocimiento en ILO.

Sin embargo, cada vez que desde la EDI se proponen cursos de inglés para principiantes, las aulas se llenan con más de 100 estudiantes de diferentes carreras. Esto demuestra que hay un interés por aprender esta lengua.

Con el análisis realizado se ha podido llegar a la médula del problema y con la sistematización de los datos se ha evidenciado el lugar que ocupa ILO en la institución.

Además, se plantea una legítima preocupación por la democratización de la enseñanza y el aprendizaje de ILO en el nivel académico.

Las regulaciones provinciales afectan las trayectorias en ILO de cada ingresante a esta universidad dadas las características de los grupos de ingresantes y la conformación de la sociedad fueguina.

Por tal motivo, un estudio sobre las regulaciones nacionales y provinciales referidas a la implementación de ILO en el sistema educativo, afectará los datos obtenidos en este estudio con respecto al perfil de ingresantes y sus conocimientos en ILO -esto afectaría a los modos de alfabetizar en ILO-.

Las políticas educativas que se adopten en los gobiernos se verán directamente reflejadas en las condiciones y estilos de vida, lo que provocará una variación en las características particulares del estudiantado de la UNTDF.

Conocer el perfil de los grupos estudiantes de las distintas carreras es un punto de partida para organizar la actividad docente que afecta a la planificación de las clases diarias. Esta tarea forma parte del modo de alfabetizar.

Para llevarla adelante, Moyetta (2021) propone analizar todas las referencias bibliográficas obligatorias y de consulta incluidas en los programas de estudio; a partir de la lectura de los documentos, Moyetta, se da cuenta que la necesita de entrevistas *in situ* para superar la dificultad y encontrar los títulos solicitados en los programas ya que no todos estaban disponibles electrónicamente. Esto demuestra que la bibliografía no es accesible para todos quienes estudian en la UNC.

De la misma manera, en las entrevistas a docentes investigadores de la UNTDF aseguran que la bibliografía está en la biblioteca de la universidad o accesible electrónicamente.

El problema es que muchas veces está clasificada como optativa en los programas porque está en ILO, a pesar de que la usen obligatoriamente para la cursada. Esto significa que la UNTDF está reconociendo que para la lectura de textos especializados en una disciplina en ILO se necesita contar con ciertos conocimientos que no son enseñados y que solo a partir del nivel superior puede esta clase de bibliografía ser incorporada como obligatoria porque en el

tercer año, como es el caso de las carreras que ofrece el ICPA, ya rindieron o se supone que deberían tener aprobados los primeros exámenes de nivel en ILO.

Este reconocimiento describe un modo de alfabetización en ILO que es propio de la institución. Se le pide a cada estudiante que lea el programa de las materias. Allí encontrará textos en español que son obligatorios para la cursada y para aprobar la asignatura.

Pero a medida que vaya cursando se irá enterando que deberá leer el material en ILO que es de consulta. Se le pedirá que lea y que resuma las ideas más importantes de esos textos en ILO.

Cuando se les consultó a las personas entrevistadas cómo hacen para trabajar con esos textos, la respuesta consistió en una percepción docente que asegura que siempre algún estudiante sabe inglés y ese es el que lee el texto, hace el resumen y le comenta al resto. Esto detalla los pormenores del modo de alfabetizar en ILO en esa asignatura en particular. Este tipo de explicación se repitió en diferentes entrevistas. Esto lleva a presuponer que:

- a. en todos los grupos de estudiantes alguien tiene conocimientos en Inglés con Fines Específicos y puede hacer una lectura de textos académicos en ILO en profundidad
- b. el grupo de estudiantes estudia los textos en inglés de manera grupal
- c. el grupo de docentes de las disciplinas considera que el aprendizaje de ILO debe correr por cuenta del grupo de estudiantes
- d. la UNTDF sostiene en sus planes de estudio una mera acreditación de determinados niveles de conocimientos en ILO

Hülmabauer, et al. (2008) afirman que “el “inglés” se considera apropiado y se hace apropiado como medio de comunicación intercultural”. En su artículo demuestra que “la investigación de ELF implica no sólo conocer características de un desarrollo particular del idioma inglés, sino también, en gran medida, aspectos generales de las competencias interculturales”.

Las autoridades entrevistadas (secretario y coordinadores académicos de cada una de las carreras e incluso directora de uno de los institutos) aseguran que tener conocimientos en ILO es fundamental para hacer la carrera, no solo en esta universidad, y no solo mientras se cursa, sino durante y después de recibido el título.

Las autoridades de la UNTDF son quien explica lo importante de tener conocimientos en ILO en el ámbito académico y proyecta para la EDI cursos de inglés general a todo el claustro de estudiantes.

Esto lleva a pensar que, si cada estudiante tiene conocimientos en inglés general, tranquilamente puede leer textos académicos en ILO.

Sin embargo, los estudios de Carlino (2013) arriban a la conclusión que es necesario un acompañamiento específico desde el inicio de la carrera y que:

alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad. (p. 370)

La conclusión a la que arriba la autora Virginia Zavala (2009) en donde expresa su deseo de una verdadera transformación educativa la cual hoy, más que nunca, está reclamando la sociedad argentina, se podría reformular y contextualizarla en la UNTDF:

Necesitamos explorar formas en las que la UNTDF pueda validar el conocimiento de las minorías, empoderarlas y educarlas para la transformación en la formación de profesionales críticos de la sociedad fueguina y argentina. (...) sólo será posible hablar de una real transformación social fueguina y argentina en el campo académico si conseguimos cambios en el grupo dominante.

Es indispensable para esta transformación que exista un acuerdo de todos los claustros docentes que intervienen en la formación de los futuros profesionales.

No pueden dejarse de lado el aporte que resulta valioso de la EDI, en la cual se concentran todos los docentes que posee la experiencia en la educación de lenguajes extranjeros.

Si bien todos los encuestados muestran conocimiento de la misión que tuvo desde la etapa de normalización de la UNTDF, es claro que no se ha logrado una integración con los intereses de la comunidad fueguina.

Es desde este punto hay déficit en la formación de los futuros profesionales en la lengua extranjera más usada en la vida profesional de los Licenciados en Turismo, Licenciados en Biología, Licenciados en Ciencias Ambientales, Licenciados en Geología.

Este déficit se ve en durante el cursado de las asignaturas cuya bibliografía más actualizada del conocimiento se edita en inglés, lo cual lleva al desgranamiento en los años por no poder obtener las competencias que se le exigen.

Pero también este déficit pone a los profesionales egresados en condiciones inferiores a otros para adquirir trabajo o para desarrollar actividades durante su vida profesional.

Esto lleva a que el estudiante o profesional deba acudir a otras instancias para poder adquirir aquellas competencias lingüísticas que no se les ofrecieron durante su formación como estudiantes.

Es imposible considerar que este punto quede en manos de los estudiantes ya que no se está respetando el art 2 de la Ley de Educación Superior N° 24521 que establece la responsabilidad principal e indelegable que el estado Nacional, las provincias y la Ciudad autónoma sobre la Educación Superior indicando en el inc a:

Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley; (p. 1-2)

En la entrevista que se describen los procedimientos institucionales que se siguieron para la elaboración del plan de estudio de la carrera de Ciencias Ambientales, se evidencia la tensión entre la participación institucional, la representación disciplinar y las decisiones curriculares que atraviesan los modos de alfabetización en ILO en la UNTDF.

Al principio, se describe el funcionamiento formal del Comité de Seguimiento y Evaluación Curricular, órgano previsto por el Estatuto de la UNTDF, y su relevancia en la planificación, evaluación y actualización de los planes de estudio. Si bien su dinámica presenta limitaciones prácticas (frecuencia de reuniones, acumulación de funciones), se destaca el impulso hacia un modelo de participación ampliada, que incluyó a todos los docentes del instituto para revisar contenidos, trayectos formativos y superposiciones temáticas. Esta iniciativa se alinea con las propuestas de Cassany y Castellà (2010) sobre la necesidad de comprender la enseñanza como una práctica social colaborativa, y con el enfoque de la Lingüística Sistémico-Funcional que valora los procesos de construcción colectiva de significados en contextos reales (Halliday, 1978; Eggins, 2004).

En contraste, la misma persona entrevistada pone en evidencia la exclusión de los/as docentes expertos/as en ILO Escuela de Idiomas durante la reforma del plan de estudios de la carrera de Ciencias Ambientales. El diseño curricular incluye tres niveles de inglés que carecen de carga horaria, régimen de cursada y planificación pedagógica, lo cual evidencia una forma de inclusión simbólica sin implementación efectiva. La persona entrevistada admite que no se consultó al equipo de lenguas para el análisis y redacción del nuevo plan de estudio y reconoce

dicha omisión como un error. Este tipo de decisiones curriculares —como la no participación de docentes especializados en lengua extranjera en instancias clave de diseño— permite observar una forma velada pero persistente de jerarquización del saber disciplinar, en la que ciertos campos del conocimiento son considerados accesorios o prescindibles. Tal como plantea Clark (1991), las estructuras académicas reproducen relaciones de poder que afectan directamente la configuración del saber y el lugar que ocupan los actores dentro de las instituciones. En este sentido, la ausencia de especialistas en ILO en los procesos de planificación curricular da cuenta de una distribución desigual de la autoridad epistémica que impacta en la legitimidad de ciertos discursos pedagógicos dentro del ámbito universitario.

Desde una perspectiva crítica, Cassany y Castellà (2010) advierten que los discursos sobre la alfabetización tienden a homogeneizar las prácticas letradas, ocultando su carácter situado, diverso y socialmente construido. Esto refuerza formas de exclusión que, aunque no siempre explícitas, operan al nivel de las representaciones y del acceso real a la toma de decisiones. La exclusión de la perspectiva lingüística en este caso no solo invisibiliza un campo de conocimiento, sino que reproduce el modelo vertical en la construcción curricular, donde ciertos saberes “núcleo” son definidos como centrales y otros, como las lenguas, quedan subordinados en las márgenes del diseño pedagógico.

Esta tensión curricular también puede ser interpretada a partir de la noción de alfabetización académica situada (Carlino, 2005), ya que la incorporación de contenidos en inglés sin reconocimiento institucional ni participación de especialistas debilita las condiciones de enseñanza y aprendizaje de las prácticas letradas. La inclusión de bibliografía en inglés, sin dispositivos que acompañen su comprensión, genera desigualdades en el acceso al conocimiento académico, tal como lo advierte el propio diseño de esta investigación en sus fundamentos teóricos.

El testimonio de la persona informante C B ratifica que la exclusión del inglés y del portugués de los planes de estudio no se debe a una falta de necesidad pedagógica, sino a decisiones estructurales que priorizan una lógica cuantitativa sobre un enfoque formativo e inclusivo. Su inclusión en el capítulo de discusión evidencia las tensiones entre los discursos institucionales de equidad y las decisiones curriculares concretas, y sustenta tu propuesta de repensar el lugar del ILO desde una mirada que articule territorialidad, acceso, justicia curricular e internacionalización genuina.

En este sentido, su mirada se alinea con el concepto de Inglés Lengua Otra (ILO) que propones: no como simple herramienta funcional, sino como vehículo epistémico, simbólico y cultural para acceder al conocimiento. C.C. recupera esa idea al afirmar que el idioma no debe ser “únicamente una herramienta para, sino un fin para mejorar el acceso a la información [...] y su relación con el resto del mundo.”

El informante denuncia la transformación del idioma en una mera instancia de acreditación de suficiencia, despojada de sentido pedagógico. Esto refuerza el segundo supuesto de esta tesis, donde se afirma que los programas no reflejan prácticas pedagógicas que enseñan lengua y cultura inglesa, pese a que exigen bibliografía en ese idioma. C.C. evidencia cómo los planes de estudio, al acumular contenidos por imposición ministerial, se vuelven excesivos, desarticulados y “químéricos”, llevando a tomar decisiones de descarte —como eliminar espacios de lengua— para “ajustar” la cantidad de horas. Este punto se conecta con tu análisis sobre las relaciones de poder institucional (Cap. VII.1), mostrando que la inclusión o exclusión del inglés está mediada por jerarquías disciplinarias y decisiones verticalistas, y no por criterios pedagógicos o de equidad. Este hallazgo también enlaza con Cassany y Castellà (2010) en tanto demuestra cómo las decisiones sobre prácticas letradas (enseñanza o no del idioma) no son neutras, sino que expresan visiones sobre qué saberes son centrales y cuáles periféricos en la formación.

Lo que estos testimonios revelan es que las decisiones curriculares no dependen únicamente de documentos normativos o estructuras formales, sino también de relaciones de poder que habilitan o restringen la participación docente en distintos niveles. Estas relaciones se expresan tanto en la composición de los comités como en la selección de qué disciplinas son consideradas centrales o periféricas dentro del trayecto formativo. La ausencia de las lenguas extranjeras en la toma de decisiones es un ejemplo concreto de cómo ciertas dimensiones del saber —en este caso, el lingüístico— son subalternizadas, a pesar de su importancia estratégica para la producción y circulación del conocimiento en el ámbito académico.

Como señala Freire (2005), alfabetizar no es solo aprender palabras, sino recuperar la capacidad de nombrar el mundo. En este sentido, incluir a los/as especialistas en ILO en la planificación curricular no es solo un acto técnico, sino un gesto político y pedagógico que abre la posibilidad de una educación superior más justa, más democrática y más atenta a la diversidad de saberes que la habitan.

## **7.2. Los Modos de Alfabetización Académica en Inglés y la Participación en la Educación Democrática de la UNTDF**

La decisión política de incluir la enseñanza de inglés en todos los niveles educativos obligatorios y el superior en Argentina está ligada a la línea de fomento de una educación entendida como derecho y con los elementos necesarios para que ésta llegue a todas las personas.

Tal como se presenta en el marco referencial de esta tesis, se encuentran estas ideas en las Ley de Educación Nacional N°26206 y la Ley de Educación Superior N° 24521 y en los lineamientos de los diseños de las carreras comprendidas en el artículo 43 elaborados por la CONEAU.

La primera ley hace referencia a la enseñanza de los idiomas y la reconoce como parte integral de la educación argentina. Ésta establece que la educación debe promover el respeto a la diversidad cultural y lingüística (art.11 inciso ñ). En su artículo 27, inciso c, menciona que uno de los objetivos de la educación primaria es:

- c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras aparece una firme postura intercultural y plurilingüe. En su artículo 87 de la misma ley establece que:

La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación.

Por otro lado, la Ley de Educación Superior N° 24.521 no establece una prescripción de manera explícita la enseñanza de ILO o de alguna otra lengua. No existen lineamientos al respecto para las carreras comprendidas en el artículo 43:

Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades:

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

Sin embargo, en el diseño de los estándares de estas carreras comprendidas en el art. 43, se incorpora ILO. Por ejemplo, en el Anexo 1 - Contenidos Curriculares Básicos carreras de Geología, Licenciatura en Geología y Licenciatura en Ciencias Geológicas de la Resolución de CONEAU, IF-2021-15294888-APN-SECPU#ME establece que:

La carrera dará cuenta, en el trayecto formativo, de actividades dirigidas a desarrollar habilidades para la comunicación oral y escrita y la computación e incluir pronunciamiento sobre el grado de dominio de algún idioma extranjero (preferentemente inglés) exigido a los alumnos para alcanzar la titulación.

Así mismo en los contenidos curriculares básicos del Anexo 1 de la carrera de Ingeniero Industrial IF-2021-32302979-APN-SECPU#ME establece que:

El plan de estudios debe incluir actividades dirigidas a desarrollar habilidades para la comunicación oral y escrita e incluir pronunciamiento sobre grado de dominio de algún idioma extranjero (preferentemente inglés) exigido a los alumnos para alcanzar la titulación.

En el mismo anexo, en la descripción de los Descriptores de Conocimiento requeridos para el título incluye “Fundamentos para la comprensión de una lengua extranjera (preferentemente inglés)”.

En el caso particular de la UNTDF, el único marco normativo es el Manual de Misiones y Funciones de Recursos Humanos de la UNTDF y los planes de estudio de las carreras. No figuran las lenguas en el Plan Estratégico 2017-2026, ni la Escuela de Idiomas en el Estatuto de la UNTDF. En el Manual de Misiones y Funciones se encuentra la EDI como una coordinación en la R.O. 313/2018:

#### UNIDAD: COORDINACIÓN ACADÉMICA ESCUELA DE IDIOMAS

Misión: Asistir a la Secretaría Académica en un espacio institucional que nuclea y coordina la gestión curricular y administrativa de la enseñanza de lenguas como idiomas extranjeros. Depende en forma directa de la Secretaría Académica. Funciones:

– Entender en la enseñanza de los idiomas extranjeros en todas las carreras de grado que prevén el dictado, promoción y/o acreditación de idiomas en sus planes de estudios, con la participación de los institutos. – Entender en la planificación e implementación de acciones que hagan efectiva la articulación de la enseñanza de los idiomas extranjeros, que colaboren en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y permitan la circulación de estudiantes y docentes entre carreras y los Institutos y Unidades Auxiliares, sin dejar de contemplar las especificidades disciplinarias y profesionales de cada campo del saber. – Coordinar las acciones referidas a la vinculación con otras Instituciones de Educación Superior Nacionales y Extranjeras para llevar a cabo actividades de cooperación (tutorías, intercambios

docentes, capacitación, entre otras). – Entender en el desarrollo de las actividades de servicio a la comunidad en relación con la enseñanza y difusión de los distintos idiomas extranjeros. – Proponer la creación de carreras de posgrado referidas a los idiomas extranjeros y a español como lengua extranjera. – Proponer y participar en acciones de investigación y transferencia. (p. 78)

Las distintas resoluciones que aprueban los planes de estudios y las exigencias de suficiencia en inglés son las siguientes:

- Resolución (RO) 490/2019 que aprueba el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Biología, localizada en Ushuaia.

En dicho plan exige una prueba de suficiencia en inglés en el que cada estudiante demuestre la capacidad de interpretar un texto científico.

Dicha prueba de suficiencia debe estar aprobada antes de su matriculación en el cuarto año de la carrera.

- Resolución (RO) 021/2020 que aprueba el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Ciencias Ambientales, localizada en Ushuaia

Dicho plan exige una prueba de suficiencia en inglés en el que cada estudiante demuestre la capacidad de interpretar un texto científico.

Dicha prueba de suficiencia debe estar aprobada antes de su matriculación en el cuarto año de la carrera.

- La Resolución (RO) 014/2021 que aprueba el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Geología, localizada en Ushuaia.

Plan que exige una prueba de suficiencia en inglés en el que cada estudiante demuestre la capacidad de interpretar un texto científico.

Prueba de suficiencia que debe estar aprobada antes de inscribirse en las asignaturas Petrología de Rocas Ígneas, Sedimentología y Geología Estructural.

Dicha prueba de suficiencia en idioma inglés se rige por un reglamento interno aprobado por el Consejo del Instituto de Ciencias Polares, Ambiente y Recursos Naturales.

Según Bañales et al. (2013), el enfoque sociocultural considera la participación en las comunidades discursivas como un proceso fundamental para la co-construcción de significados.

En este enfoque, los participantes contribuyen activamente a la creación de significados basándose en sus motivos personales y sociales, así como en la cultura, normas, valores e identidades que han adoptado a través de su participación en diversas comunidades discursivas.

Esta interacción en las comunidades permite a los individuos apropiarse de estos elementos y desarrollarse como miembros integrales de dichas comunidades.

A partir de estas observaciones sobre la cultura escrita de la UNTDF, ¿cuál sería la interacción entre los miembros de la EDI y la comunidad universitaria? ¿Qué participación activa tiene esta área en la construcción de valores y normas en esta universidad? Algunas de las respuestas a estas preguntas pueden encontrarse en las descripciones realizadas por algunas de las personas entrevistadas:

En el primer plan de estudio (y el vigente hasta el momento de esta entrevista) que ofrecía la UNTDF sobre la carrera de Ciencias Ambientales, LEI estaba dentro de la caja curricular y eran tres niveles de inglés.

A pesar de ser tres asignaturas, ninguna poseía carga horaria ni la descripción de un régimen de cursada. Ante la pregunta directa sobre la participación de expertos en ILO de la Escuela de idioma para analizar el formato de examen de la asignatura afirmó que no se habían tenido en cuenta a este grupo de docentes investigadores.

Respuesta del entrevistado C E: La verdad que ahí no se convocó a la gente de la Escuela de Idiomas y yo creo que fue un error.

Esta nueva grilla con todas las asignaturas que tenía y se convocó a los docentes de las asignaturas tradicionales, digamos.

Para comprender la situación, se le pidió que se aclare la decisión de no convocar a docentes de LEI para los debates sobre la construcción del nuevo plan de estudio "¿dejaron otras asignaturas afuera aparte de idiomas?" La respuesta fue contundente.

Respuesta del entrevistado C E: No. Lo que pasa que nosotros tenemos, o sea, lo que pasa que en el plan viejo no son asignaturas que presenten el mismo esquema que las otras asignaturas.

Por ejemplo, no tienen un año para rendir; tiene algunas características que las hacen diferentes" Aquí cabe aclarar que las asignaturas de LEI no son optativas. (ver página 177 de esta tesis)

La participación activa de una educación democrática se manifiesta en la inclusividad, flexibilidad, conciencia sobre la sostenibilidad y en la toma de decisiones colectivas, tal y como se expone en las declaraciones de esta persona entrevistada:

Respuesta del entrevistado C A: Todavía, nosotros desde esta universidad nunca hicimos un plan, pero todo lo que prevé la ley de creación de la universidad es lo que la actividad turística es sustentable tiene que ser inclusiva.

Nosotros somos una carrera con profesionales de diferentes sectores con un abordaje multidisciplinario abordamos la carrera y la idea es que entre todos podamos construir como te decía , también la participación de los alumnos y con la sociedad un plan de estudio más actual y que sea lo suficientemente flexible para ir acomodándose al cambio social que eso es fundamental y dentro de la actividad turística nuestro principal recurso son los recurso naturales y culturales que nosotros como bien

primero tenemos que proteger resguardar conservar y también ayudar a identificar; entonces, ese plan lo tenemos que construir todos, fundamentalmente, ¿no? Sobre el trabajo de toma de decisiones describe:

Respuesta del entrevistado C A: Lo estamos por encarar y van a participar todos los docentes de la carrera todos los alumnos la idea es crear instancias de participación para, para que todos podamos aportar. (ver página 145, de esta tesis)

La persona entrevistada hace un análisis del plan de estudio de la carrera en la que dicta clases y menciona el hecho de que los “idiomas son un examen”, lo que, a su entender, provoca una razón que hacer un debate al respecto y aclara que en ese debate se deben convocar a docentes de idiomas. Esta respuesta muestra una concepción de lo que significa la participación activa más democrática en la que no sólo considera una construcción de conocimiento en la que trabajen docentes de una sola disciplina, sino un trabajo interdisciplinario en el que se amplíe a las áreas involucradas. La propuesta de discutir y rediseñar el plan de estudios de inglés en la carrera de Turismo fomenta el pensamiento crítico entre los estudiantes y docentes. A través de estas discusiones, todos los participantes analizan y evalúan la relevancia y efectividad de los contenidos y métodos de enseñanza actuales.

Respuesta del entrevistado C A: Nosotros en la carrera de Turismo, como justamente es un plan bastante viejo, no lo tenemos como asignatura, sino que lo tenemos como niveles de inglés que los alumnos tiene que rendir, un nivel en la Tecnicatura y otro nivel para la Licenciatura que son niveles preestablecidos.

Si bien esto va a ser parte de una nueva discusión y una discusión donde todos lo aceptemos y donde todos aportemos, los idiomas se construyan dentro de la currícula y sea una asignatura que sean parte del saber bien en las diferentes lenguas que nosotros optemos.

Continúa con la siguiente afirmación:

Respuesta del entrevistado C A: Están como exigencia del plan de estudio, pero como rendir un nivel de idioma, no en currícula y contenidos mínimos como si fuera una asignatura; o sea no tiene carga horaria.

El alumno tiene que rendir un determinado nivel la idea que buscamos es que los idiomas tengan carga horaria y sea con una currícula más establecida como si fuera un programa.

Y da más detalles:

Respuesta del entrevistado C A: Son un examen. Al ser un examen no podemos obligar o no podemos condicionar a los alumnos a que lo cursen obligatoriamente la idea también es que no solo sea una asignatura sino que sean asignaturas que se puedan interrelacionar con otras asignaturas entonces los contenidos del nivel por ejemplo en este caso inglés a lo mejor también se puede trabajar con otras asignaturas para ir mechando contenidos de ecología de parques de prácticas profesionales que nos podamos interrelacionar entre tanto en castellano como en lengua extranjera.

Se le pide que precise el proceso de toma de decisiones.

Respuesta del entrevistado C A: Eso está abierto a la discusión son diferentes que podemos pensar los 5 años de la carrera que opciones está a lo mejor pueden ser 2 niveles de idioma fijo y otro y otro orientado por ejemplo inglés para servicio turístico, inglés para técnica de guiado eso es parte de la discusión que todavía no pudimos dar (...) es un momento para sentarse en una mesa conversar a ponerse de acuerdo y me parece que hasta que no pase la pandemia no sé si se va a poder dar ese contacto estrecho de saberes de encuentro me parece que por videollamada esto no va a funcionar (...) principalmente tiene que estar incluida en la carrera y los docentes específicos tiene que ser una decisión compartida (...) de los niveles de inglés (...) especializado en lengua extranjera (...) por ahí son discusiones que hay que abrir sin que sean demasiadas abiertas para que no todo el mundo opine de cualquier cosa sino que sea bien puntual, pero a lo mejor que es lo que se necesita los contenidos que vemos nosotros que son básico para la actividad (...) un trabajo colaborativo entre alguna especialidad particular y un docente de la lengua (...) me parece todas estas cosas son las que contribuye a que uno no se equivoque solo a lo mejor los aportes de todos pueden sumar a veces no siempre, pero o muchas veces escuchar otras opiniones para no trabajar todos en compartimientos estancos esta bueno avece rodearse de las opiniones de los pares.

Uno de los puntos críticos emergentes de las entrevistas es la ausencia del idioma inglés como asignatura integrada al plan de estudios en ciertas carreras, como la de Turismo. Tal como lo señala la informante:

“[...] como justamente es un plan bastante viejo, no lo tenemos como asignatura, sino que lo tenemos como niveles de inglés que los alumnos tienen que rendir [...].” pág. 148

Esta afirmación da cuenta de una desarticulación curricular entre las lenguas y los saberes disciplinares. El inglés aparece como un requisito de acreditación externa —en forma de niveles preestablecidos— en lugar de constituirse como espacio formativo propio, diseñado pedagógicamente. Este planteo guarda relación directa con el segundo y tercer supuesto que guían esta investigación, donde se afirma que los programas no reflejan prácticas de enseñanza de la lengua y cultura inglesa, a pesar de incluir bibliografía obligatoria en ese idioma, y que dicha inclusión resulta imprescindible para una formación académica justa y equitativa.

Desde una perspectiva crítica, esta modalidad reproduce un modelo deficitario de alfabetización académica, ya que no considera las trayectorias lingüísticas previas de los estudiantes, ni les brinda las herramientas necesarias para acceder, interpretar o producir textos especializados en lengua extranjera. Como indican Cassany y Castellà (2010), la literacidad universitaria no puede desligarse de su dimensión sociocultural ni de la distribución desigual de los recursos lingüísticos con los que acceden los estudiantes al nivel superior.

Asimismo, el fragmento menciona que “esto va a ser parte de una nueva discusión y una discusión donde todos lo aceptemos y donde todos aportemos [...].” Este enunciado revela un posicionamiento colectivo-institucional en construcción, que recupera la idea de las lenguas como saberes a integrar y no solo como filtros de ingreso o egreso. Aquí se vislumbra una potencial reformulación de la política lingüística institucional, en línea con lo que proponen Natale y Stagnaro (2017) respecto a una universidad que reconoce la heterogeneidad de sus públicos y redefine el derecho a aprender en pluralidad lingüística y cultural.

Finalmente, que los idiomas “se construyan dentro de la currícula y sean una asignatura que sea parte del saber” manifiesta la voluntad de pasar de un modelo evaluativo prescriptivo a un enfoque pedagógico integrador, donde el aprendizaje de lenguas no esté subordinado a mecanismos externos de certificación sino anclado en las prácticas disciplinares, situado y con sentido formativo. En este punto, el concepto de Inglés Lengua Otra (ILO) resulta clave para cuestionar visiones utilitarias de la lengua y proponer un abordaje crítico, contextual y democratizador.

Otra persona entrevistada afirmó que:

Respuesta del entrevistado C B: Se eliminó portugués de los planes de estudios y esos tres niveles de inglés se redujeron. Ni siquiera a un espacio en la caja curricular para llamar a examen, sino con un mero requisito. Me parece que ahí tiene que darse la intervención en el debate. Antes de empezar a escribir; en el debate propio de lo que implica una modificación de un plan de estudio y no tener solamente una mirada matemática. Porque he tenido explicaciones formales de los que estuvieron participando para decir que esto es una cuestión matemática. Cumplir con tantas horas de la caja curricular. Por eso, los idiomas quedan afuera. Pero hay que hacer otra lectura de eso porque su futuro biólogo, geólogo, donde tiene en su bibliografía obligatoria, en su carrera, en su formación inicial solo textos que tiene que ver con el inglés o con la cercanía que tenemos con el Brasil, que tiene que ver con portugués y se decide eliminar eso, es controvertido. Se entiende, entonces, que no puede ser solamente una cuestión matemática, sino que son una especie de ajuste. No sé qué palabras ponerle. Me parece que da para un debate más profundo; pero, para eso hay que habilitar esa mirada interdisciplinaria.

Si comparamos ambas respuestas, se pueden identificar puntos en común y diferencias. Ambas respuestas enfatizan la importancia del debate y la participación activa de los docentes, estudiantes y otros actores en la toma de decisiones sobre el plan de estudios. En ambos casos, se destaca la necesidad de que todas las partes involucradas aporten sus perspectivas para llegar a un consenso.

Las dos respuestas mencionan la importancia de crear planes de estudio flexibles y adaptables.

En la primera respuesta, se habla de la necesidad de que el plan de estudios de inglés se adapte a las necesidades cambiantes.

En la segunda, se cuestiona la eliminación de ciertas lenguas extranjeras y se pide una reevaluación basada en una comprensión más amplia de la realidad académica y profesional.

Ambas respuestas sugieren la importancia de un enfoque interdisciplinario. La primera respuesta habla de la integración de contenidos de inglés con otras asignaturas. La segunda respuesta pide una mirada interdisciplinaria para evaluar la relevancia de los idiomas en los diferentes planes de estudio.

Si bien hay diferencias, -como, por ejemplo, en la primera respuesta se proponen soluciones específicas, como asignar carga horaria a los niveles de idiomas y hacer que sean parte integral de la currícula.

Mientras que, en la segunda, se aboga por una mayor profundidad en el debate y la discusión sobre cómo integrar las lenguas extranjeras de manera más efectiva en ambas respuestas se subraya la importancia de la participación activa. Conceptos comunes son la inclusión y voz, espacios de debate, y desarrollo del pensamiento crítico.

Permitir que todos los actores, incluyendo estudiantes y docentes, participen en las decisiones educativas fomenta una educación inclusiva y democrática. Al involucrar a todas las partes, se asegura que las decisiones reflejen una variedad de perspectivas y necesidades.

Crear espacios para el debate abierto y la discusión crítica es esencial para una educación democrática. Estos espacios permiten evaluar y ajustar continuamente el plan de estudios para que siga siendo relevante y eficaz.

Al involucrar a los participantes en la toma de decisiones, se fomenta el pensamiento crítico y la responsabilidad compartida. Los estudiantes y docentes aprenden a valorar diferentes opiniones y a trabajar juntos para encontrar soluciones equilibradas.

En la siguiente respuesta, se proporciona un contexto histórico y organizativo específico sobre los cambios realizados en los planes de estudio de la Licenciatura de Biología en la UNTDF.

La pregunta sobre su participación en los cambios o las modificaciones que se fueron haciendo en los planes de estudio en la carrera de la Licenciatura de Biología nos indica cómo se trabajó entre docentes investigadores de la UNTDF y quienes

participaron de esos cambios, cómo se llevaron adelante, quiénes lo hacían, cómo se organizaban para ver cómo había que hacerlos.

Respuesta del entrevistado C D: sí, estuve. A ver, no estuve en las modificaciones que se hicieron; o sea, en los programas de los planes de estudio en el 2012.

Cuando se comenzó la universidad, las 157 autoridades del instituto, que en ese momento estuvieron primero (...), entre el 2012 y el 2016 que, a fines de 2015, que entró Daniel como director, se hicieron algunos cambios ahí.

Pero que eran como cambios menores de estudios que estaban vinculados a lo que le pedían; o sea, CONEAU. Si no hacían eso, no les daba la autorización para el inicio de carrera la aprobación del proyecto para el inicio de la carrera, tanto para Geología como para Biología.

En ambientales no pasó eso, a pesar de que lo cambiaron. Pero no era por la acreditación, sino porque los docentes en ese momento consideraban que tenía, pero eran cambios menores; cambio de ubicación de asignaturas.

Pero eran cambios menores. (...) en ese momento no te podría saber decir porque a mí me convocaron en el 2014 para analizar el cambio de la propuesta. Y les dije que cuánto tiempo teníamos y me dijeron, y me dijeron que teníamos 10 días. Yo dije ¡no! esto es imposible en 10 días para que me voy a sumar a esto. Y dije que no quería participar. Y era docente común y corriente así que no sé cómo lo hicieron. Ahí no sé. (p. 161-162, en esta tesis)

En esta respuesta se menciona que no todos los docentes participaron directamente en los cambios de los planes de estudio, y algunos de estos cambios fueron menores y realizados por un grupo más reducido de personas. Esto contrasta con las otras respuestas, donde se destaca una participación más amplia y colaborativa de todos los actores involucrados. Las primeras respuestas ofrecen soluciones y propuestas específicas para mejorar la currícula y la integración de los idiomas en los planes de estudio. La última respuesta, sin embargo, se centra más en describir el proceso y las limitaciones encontradas en la implementación de los cambios. Enfatiza esta idea cuando se le pregunta por la participación de otras personas que podrían haber colaborado para así determinar lo que entiende por el trabajo en equipo y la delegación de roles y actividades. A lo que respondió:

Respuesta del entrevistado C D: no, no. A ver, estoy hablando en la carga. A ver, cuando empezamos a decidir que debíamos trabajar, ahora te paso a contar el plan de estudio, las modificaciones -que esto fue igual para las tres carreras; en las tres se manejó igual- cuando se decidieron hacer estos cambios "profundos" de los planes de estudios, ahí intervinieron los comités de seguimiento curricular que están integrado por docentes, profesores de ciclos básico, del superior, por graduados, por estudiantes, por alumnos y por asistentes.

Eso es un combo de gente que trabajó casi un año. Participaba a veces porque me pedían para consultar algo; pero, en general, ellos trabajaron, digamos, en forma independiente. El que preside ese comité es el coordinador de la carrera. (p. 163, en esta tesis)

La idea de participación no es la misma en todas las respuestas. El caso del entrevistado C D es diferente a las dos anteriores. Al consultarle al entrevistado C D si la coordinadora de la EDI había participado de la elaboración de este reglamento aseguró que sí con estas palabras:

Respuesta del entrevistado C D: claro. El primer reglamento nosotros necesitábamos sí o sí. Por una cuestión de la reglamentación del título y de otras cuestiones administrativas que nos decían del área de secretaría académica y de legales y demás, que necesitábamos tener una resolución ¡ya! del consejo de instituto porque esos reglamentos tienen que ser aprobados y con resolución del consejo de instituto.

La coordinadora de la EDI me decía “y no sé”. Empezamos con la pandemia. Era todo un lío. Ella me decía “yo no sé cómo podemos trabajar con todo esto”.

Le propuse proponer un reglamento de una carillita nada más para poder cubrir esta parte administrativa burocrática.

El reglamento se puede reemplazar todas las veces que se quiera: el único trabajo es hacer una nueva resolución. Empezamos a trabajar con tiempo en un proyecto. Había que discutir los contenidos de los exámenes y ahí empezó. Después la coordinadora de la EDI lo compartió con los coordinadores de carrera.

Los modelos de exámenes que ustedes tomaban en los distintos niveles. Nosotros tuvimos reuniones con la coordinadora de la EDI y los coordinadores de carreras en donde se les dio como una devolución de los exámenes de lo que pensábamos nosotros “esto está bien, esto no tanto” toda una cosa ahí, le dimos todo un listado; le dimos el formato del reglamento y ella sugirió una serie de no sé si de cambio, de cuestiones. Llegamos a terminar ese proceso. Todavía creo no estoy segura si se empezó a implementar la toma de examen de suficiencia de idioma.

La verdad es que no sé, porque teníamos estudiantes que querían rendir ese examen, este año, en febrero, pero como todavía no estaba terminado, acordé con la coordinadora de la EDI: -mira, para que ustedes tengan tiempo de armar esa estructura, voy a pedir al consejo del instituto que haga una excepción de correlatividad porque los estudiantes no podían anotarse en materias de 4<sup>to</sup> año si no tenía ese examen aprobado para que empiecen a anotarse para no atrasarlo porque además eran estudiantes que sabían y era problema de la universidad, 164 no de los estudiantes. Nosotros teníamos un problema; que no habíamos terminado de alinear los planetas. (p. 168-169, en esta tesis)

Aquí se observa una discrepancia entre entrevistados C B y C D. El entrevistado C D menciona que la coordinadora de la EDI y los coordinadores de carrera participaron activamente en la elaboración del reglamento, mientras que el entrevistado C B asegura que algunos cambios se hicieron sin una participación amplia, quien ofrece, junto con el entrevistado C A, soluciones y propuestas específicas para mejorar la currícula y la integración de los idiomas en los planes de estudio.

Mientras que el entrevistado C B se centra más en describir el proceso y las limitaciones encontradas en la implementación de los cambios debido a la pandemia y otras cuestiones administrativas.

En el siguiente extracto de la entrevista a C D se visualiza una cierta flexibilidad y adaptabilidad ya que asegura que el reglamento puede modificarse según sea necesario. También habla de la necesidad de una articulación entre la Escuela de Idiomas y otras áreas.

Asegura que existe una participación de la EDI en la construcción del plan de estudio.

Respuesta del entrevistado C D: claro, todavía está abierto a modificaciones porque está cargado para que en un documento adjunto. Para que no haya problema. (...) Pero si es necesario modificar ese reglamento, se puede cambiar.

Le pedí a la coordinadora de la EDI que la Escuela de Idioma hiciera una propuesta. Así pasa a la comisión de docencia, se eleva al consejo o se hace una 170 reunión; se eleva al consejo; se hace una nueva resolución; se hace un informe, se deroga la resolución tal y entra esta resolución.

Eso es una cuestión, digamos, administrativa (...) “vamos a hacer un reglamento -que era una carillita en realidad el reglamento es una pavada total, no dice nada, que es para que quede. Incluso si vos miras los planes de estudios, algunos los piden en cuarto año, otros en tercero -para cursar el tercer año es distinto para cada carrera-. Ahora los códigos no los asignamos nosotros; menos para la Escuela de Idiomas; menos porque nosotros no tenemos injerencia en la Escuela de Idioma. De hecho, es todo un teléfono descompuesto. (...) La Escuela de Idioma nunca me informaba [de las mesas de examen].

Pregunté una vez y me dijeron que eso lo informa la Escuela de Idioma y lo maneja la Escuela de Idioma. (...) porque es como un mundo aparte y no te enteras de las cosas a lo mejor, ahora te voy a descargar el “barro” por qué la coordinación académica es como un barro que tienes que estar en esto que te llama, que el aula, que el horario, etc. Ahora mi función o mi meta es trabajar en estas articulaciones, como te digo. (p. 174-175, en esta tesis)

El entrevistado C B critica que algunos cambios se hicieron sin una participación amplia, mientras que en la última respuesta se menciona la participación activa de la coordinadora de la EDI y la comisión de docencia en la elaboración del reglamento. El entrevistado C D se centra en los desafíos administrativos y burocráticos enfrentados, especialmente debido a la falta de comunicación con la Escuela de Idiomas y la necesidad de articular diferentes áreas. Ambas respuestas abordan diferentes contextos y niveles de participación, ambas destacan la importancia de la participación activa y colaborativa en la toma de decisiones educativas, lo cual es esencial para promover una educación democrática y crítica.

El entrevistado C D menciona la participación de la coordinadora de la EDI y la comisión de docencia en la elaboración del reglamento, mientras que el entrevistado C E admite que no se convocó a los docentes de lengua extranjera y reconoce que faltó articulación en el diagnóstico:

Planteo de la entrevistadora: Digamos ahí son ustedes los que organizan, como bien decías vos, quienes participaban en el ICPA del dictado de todas las asignaturas; de esta disciplina o de esta carrera. Entonces, ahí está muy bueno que ustedes hayan querido incluir a todos los docentes.

A mí me parece fabuloso eso. Entiendo que había asignaturas que eran obligatorias, otras que eran optativas; pero las asignaturas se abrían de acuerdo a los intereses de los estudiantes y al año que iban cursando.

Respuesta del entrevistado C E: Si son procesos. A ver a mí me da mucho apuro, mucha vergüenza cuando vos me decís esto así tan directamente porque no se convocó a los docentes de lengua extranjera y la verdad es que habría que haberlos convocados.

Yo, en eso, asumo, quizás, mi error en esa parte. Igualmente digo que en el diagnóstico faltó mucha articulación. (p. 179, en esta tesis)

Respuesta del entrevistado C D aborda los desafíos administrativos y burocráticos, como la falta de comunicación con la Escuela de Idiomas y la necesidad de articular diferentes áreas.

Respuesta del entrevistado C E, por otro lado, menciona la falta de convocatoria de docentes de lengua extranjera y la necesidad de mejorar la articulación en el diagnóstico. Lo enfatiza en la página siguiente:

Cada vez soy más fanático del estatuto y del formato en nuestra universidad. Si se hubiera cumplido el estatuto en eso, probablemente no hubiéramos tenido este problema que diagnosticamos hoy; y, no sé, a mi todo esto de los comités de carreras de los diferentes espacios de representación, a mí, me parece que está bien pensado; es participativo. Es bien interesante lo que pasa.

Que nos falta una cuestión institucional. Sé de muchas carreras que los comités no funcionan. No se reúnen nunca. Y no es una crítica. Estamos como empezando a andar. Estas cosas llevan tiempo. Son funciones, también, que en muchos casos no son tan reconocidas.

A continuación, describe quienes participan de esas reuniones que son espacios de intercambios, de toma de decisiones “son 2 estudiantes, 2 docentes, 2 profesores del 1er ciclo, o del ciclo básico 2 profesores del ciclo superior, un asistente de cada ciclo” y enfatiza la participación democrática “es bastante gente además son reuniones abiertas” y finaliza con asegurando que son importantes “es un espacio que es necesario”. Vuelve al concepto de “reuniones abiertas” y aclara que son “abiertas a la gente de la carrera”. Se le plantea que al equipo de la EDI no llegaron las invitaciones ni la información sobre estas reuniones y al consultarle afirma que sí podrían haber participado docentes de la EDI. (p. 180, en esta tesis)

Comparando las respuestas de los entrevistados C A y C E, se pueden identificar varios puntos en común y diferencias importantes. En cuanto a los primeros conceptos que incluyen son: participación y debate, hablan de flexibilidad y adaptabilidad. Tanto el entrevistado C A como el entrevistado C E reconocen la necesidad de ser flexibles y adaptables en el proceso educativo.

El entrevistado C A habla de la necesidad de actualizar y adaptar el plan de estudios para que se ajuste a los cambios sociales, mientras que el entrevistado C E menciona que el estatuto y los comités pueden ser espacios participativos pero que aún necesitan tiempo para funcionar adecuadamente; y la importancia de un enfoque interdisciplinario.

El entrevistado C A destaca la integración de contenidos de distintas áreas en el plan de estudios, mientras que el entrevistado C E menciona la composición diversa de los comités de carrera, incluyendo representantes de diferentes ciclos y disciplinas.

En lo que difieren, es en la mirada del concepto “participación”, el entrevistado C A se centra en la creación y actualización de un plan de estudios inclusivo y flexible en la carrera de Turismo, mientras que el entrevistado C E se enfoca en la estructura y funcionamiento de los comités de carrera en la universidad y la necesidad de cumplir con el estatuto para evitar problemas institucionales.

Con respecto al nivel de participación, el entrevistado C A menciona la participación de todos los docentes y estudiantes en la elaboración del plan de estudios, mientras que el entrevistado C E destaca la participación de representantes específicos en los comités de carrera y menciona la necesidad de invitar a más docentes, como los de la EDI, para asegurar una participación más amplia.

La propuesta de solución también es diferente, el entrevistado C A propone soluciones específicas para mejorar la currícula, como integrar los idiomas y asignar carga horaria a las asignaturas. Mientras que el entrevistado C E se enfoca en mejorar el funcionamiento de los comités de carrera y en la importancia de seguir el estatuto de la universidad. C E lo profundiza:

El entrevistado C E asegura que una primera medida que sería un paliativo sería mejorar las comunicaciones internas del instituto y que lleguen a la EDI.

Respuesta del entrevistado C E: Eso, por un lado, estas cosas, así como pasa con el inglés nos haya pasado a nosotros tener problemas con una asignatura que se decidió cambiarla o unirla con otra. Y eso se tiene que tratar con el docente. Cuando el plan nuevo propuso esto el día que se trata esa materia en particular, se convoca a la docente; pero, además, lo que hacemos nosotros es publicar el orden del día de los temas a tratar y mandarlo a todos los docentes del instituto (...) y a enviar el orden del día (...). Pero, por ejemplo, si hoy tratáramos algo de inglés, nosotros en el comité, ustedes tampoco se enterarían; o sea, está bien que nosotros deberíamos informarles, pero también si tuviéramos un docente dentro del instituto de la EDI, si se enteraría porque eso lo reciben todos los docentes del ICPA. Con que se cumpla el estatuto, eso estaría. (p. 181, en esta tesis)

A partir de estas lecturas, se puede afirmar que el entrevistado C D se centra en la elaboración y modificación de un reglamento administrativo y los desafíos administrativos y burocráticos enfrentados, mientras que el entrevistado C E se enfoca en la mejora de las comunicaciones internas y la participación de los docentes en la toma de decisiones curriculares.

El entrevistado C D menciona la participación de la coordinadora de la EDI y la comisión de docencia en la elaboración del reglamento, mientras que el entrevistado C E admite que no se convocó a todos los docentes de lengua extranjera y reconoce que es necesario mejorar la articulación y la comunicación para asegurar una participación más amplia.

El entrevistado C D propone soluciones específicas para mejorar la currícula y la articulación entre áreas, mientras que el entrevistado C E se enfoca en mejorar las comunicaciones internas y asegura que cumplir con el estatuto de la universidad resolvería varios problemas relacionados con la participación y la información.

Por otro lado, el entrevistado C A se centra en la creación de un plan de estudios en la carrera de Turismo, destacando la necesidad de que el plan sea inclusivo, flexible y adaptado a los cambios sociales. La participación de todos los docentes y alumnos es fundamental en este proceso.

El entrevistado C B aborda la eliminación del portugués y la reducción de niveles de inglés en los planes de estudio, criticando la decisión por ser meramente matemática y no considerar otros factores importantes. Se enfatiza la necesidad de un debate más profundo y una evaluación interdisciplinaria.

Mientras, el entrevistado C D se enfoca en la elaboración y modificación de un reglamento administrativo en la universidad, describiendo los desafíos administrativos y burocráticos enfrentados, especialmente debido a la pandemia.

La identificación de los modos de alfabetización en ILO en la UNTDF permite establecer una reflexión entre los conceptos que dan soporte a una educación democrática y a los hábitos y maneras de enseñar en dicha institución.

Precisamente, en la gesta de la UNTDF, se toman las ideas de una educación accesible y democrática como una expresión de deseo y se describen valores que forjan los objetivos y metas de la institución en base a estos ideales. No solo en los documentos, sino en las entrevistas realizadas; las mismas personas entrevistadas refieren a la importancia de la participación activa en la construcción de una relación sana entre los miembros de la comunidad educativa.

Con respecto al nivel de participación, el entrevistado C A menciona una amplia participación de todos los docentes y alumnos en la creación y actualización del plan de estudios, asegurando que sea inclusivo y adaptado a las necesidades cambiantes.

El entrevistado C B critica la falta de un debate adecuado y una participación limitada en la decisión de eliminar idiomas y reducir niveles de inglés. Se aboga por una mayor profundidad en la discusión y una evaluación más amplia.

Por otro lado, el entrevistado C D describe la participación de la coordinadora de la EDI y la comisión de docencia en la elaboración del reglamento, destacando los desafíos administrativos y la falta de comunicación con la Escuela de Idiomas.

Con respecto a las propuestas de solución, el entrevistado C A propone soluciones específicas para mejorar la currícula, como integrar los idiomas y asignar carga horaria a las asignaturas, asegurando que el plan de estudios sea flexible y adaptable.

El entrevistado C B aboga por un debate más profundo y una evaluación interdisciplinaria de la relevancia de los idiomas en los planes de estudio, criticando la decisión de eliminar idiomas por ser meramente matemática.

Mientras que el entrevistado C D se enfoca en mejorar la currícula y la articulación entre áreas, proponiendo soluciones específicas para los desafíos administrativos y burocráticos, y mencionando que el reglamento puede modificarse según sea necesario.

En cuanto a la flexibilidad y adaptabilidad, el entrevistado C A reconoce la necesidad de que el plan de estudios sea flexible y se adapte a los cambios sociales, integrando diferentes áreas de conocimiento y asegurando una educación relevante.

El entrevistado C B menciona la importancia de evaluar la eliminación de idiomas desde una perspectiva más amplia y adaptativa, asegurando que las decisiones educativas sean relevantes y efectivas.

Por otro lado, el entrevistado C D describe la necesidad de ajustar el reglamento y el proceso de examen según las circunstancias, como la pandemia, asegurando que la educación sea flexible y adaptativa.

En estas respuestas se encuentran puntos de observación que parecen ser medibles (pueden calificarse) y que describen parte de los modos de alfabetización en ILO: participación y debate, flexibilidad y adaptabilidad, nivel de participación y propuestas de solución.

En la noción de literacidad la participación se vincula con el respeto por los derechos humanos que contempla la dignidad, la justicia y la no discriminación. En la página 30 de esta tesis se menciona a “la cultura de lo escrito”. La literacidad implica que los individuos participen activamente en la redacción de las normas, de la producción de conocimientos, de proyectos y de todos los textos necesarios para interactuar en una universidad.

Esto significa que están inmersos en el proceso de conocimiento y reconocimiento del código escrito, de los modos de acción y para ello deben conocer en profundidad las reglas lingüísticas y las convenciones textuales.

Los resultados de las normativas que rigen en las instituciones se encuentran condicionadas por las relaciones de poder y la participación activa de cada área y cada miembro de la institución. El aporte de éstos contribuye al desarrollo personal y a la construcción del conocimiento dentro de la misma.

Así, por ejemplo, los debates de las comisiones de evaluación y seguimiento en cada una de las carreras aquí estudiadas que se ofrecen en el ICPA, han llevado, como resultado condicionado por la institución, a quitar de la caja curricular de los planes de estudio las asignaturas Examen de Nivel I de Inglés, Examen de Nivel II de Inglés, Exámen de Nivel III de Inglés y convertir a éstas en una prueba de suficiencia común en los planes de estudio de las Licenciaturas en Biología, Geología y Ciencias Ambientales.

En las entrevistas aquí realizadas se puede observar esta transición y reflexionar sobre el proceso de cambio de plan de estudio, la habilidad de docentes de interactuar entre los equipos de las diferentes disciplinas en el ámbito académico, la comunicación en este entorno y el compromiso de cada miembro, según sus roles. La cultura propia de la comunidad educativa refleja la convivencia con sus características particulares en el contexto de una universidad argentina fueguina.

James Paul Gee ve la literacidad como algo más que la simple capacidad de leer y escribir. Según Gee (2004), la literacidad implica considerar lo que las personas hacen cuando leen y escriben, por qué lo hacen, para qué, cómo y qué en cada contexto particular. También abarca cómo estos actos definen la identidad de las personas y su visión del mundo, viéndola como un “conjunto de prácticas discursivas”. Este enfoque sociocultural resalta la importancia del contexto y las prácticas sociales en la formación de la literacidad.

Por otro lado, la participación activa en una educación democrática también se centra en la interacción y el contexto. Una educación democrática promueve la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje y en la comunidad educativa. Fomenta el desarrollo de habilidades críticas y la co-construcción de conocimientos, donde los significados son co-creados por los estudiantes y educadores. La educación democrática valora la diversidad de opiniones y culturas, y busca empoderar a los estudiantes para que sean ciudadanos activos y reflexivos.

Comparando ambos enfoques, podemos ver que tanto la literacidad según Gee como la participación activa en una educación democrática subrayan la importancia del contexto, la interacción social y la co-construcción de significados.

Ambos enfoques reconocen que el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino que está influenciado por los motivos personales y sociales, así como por la cultura, normas, valores e identidades de los individuos. En esencia, ambos enfoques buscan empoderar a los individuos a través de prácticas discursivas y participativas que fomenten el desarrollo de una identidad crítica y reflexiva.

Aunque con diferentes terminologías y énfasis, ambos comparten una visión del aprendizaje como un proceso dinámico, interactivo y situado en contextos sociales y culturales específicos y buscan empoderar a los individuos a través de prácticas participativas y discursivas que fomenten el desarrollo de identidades críticas y reflexivas. Reconocen la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje.

Gee enfatiza cómo las prácticas de literacidad están situadas en contextos específicos, mientras que en la educación democrática se valora la diversidad de culturas y contextos en el entorno educativo. La co-construcción de significados es relevante en las dos perspectivas; consideran que la participación es la manera de crear conocimiento.

Gee destaca cómo la literacidad contribuye a la formación de identidad y visión del mundo, mientras que la educación democrática busca empoderar a los estudiantes para que se desarrollen como ciudadanos críticos y reflexivos.

Gee ve la literacidad como un conjunto de prácticas discursivas, lo que significa que se centra en las maneras en que las personas utilizan el lenguaje dentro de contextos específicos; no es solo una habilidad técnica, sino una práctica situada en contextos sociales y culturales. Lo

que las personas leen y escriben, y cómo lo hacen, depende del entorno y de las prácticas de la comunidad a la que pertenecen.

Estos dichos de estas personas entrevistadas que escribieron los planes de estudio, las modificaciones y/o propuestas, en sus escritos reflejan quiénes son y cómo ven su contexto y el mundo; sus actos, sus motivos y propósitos que dan razón a sus redacciones y que están influenciados por sus objetivos personales y sociales, forman parte de la identidad y la visión de la comunidad de la UNTDF.

Una educación democrática valora la diversidad de opiniones, culturas y experiencias. Se busca un entorno inclusivo donde todas las voces sean escuchadas y valoradas. En las descripciones de las reuniones y trabajo realizado en las comisiones de evaluación y seguimiento de las carreras, la EDI está ausente y son receptores pasivos de la información - decisiones tomadas en esos espacios- que solo contribuyen a la implementación de lo que allí se proyectó.

El trabajo en equipo, como está entendido, y la participación incluye desarrollar comprensiones compartidas, no impuestas, significa empoderar y actuar como ciudadanos críticos y reflexivos. ¿Cuál sería ese espacio para las docentes de ILO? ¿Cómo podrían desarrollar habilidades para analizar, cuestionar y participar activamente en la comunidad de la UNTDF?

La participación en la comunidad universitaria les brinda las herramientas necesarias para desarrollar habilidades de liderazgo, pensamiento crítico y compromiso social. Es necesario promover un entorno inclusivo donde todas las voces sean escuchadas y respetadas. La comunidad universitaria democrática se basa en la co-construcción del conocimiento. Los estudiantes y educadores trabajan juntos para crear significados y desarrollar comprensiones compartidas, enriqueciendo el proceso educativo mediante la diversidad de perspectivas y experiencias.

Castro y Sánchez (2015) afirma que la literacidad implica entender y utilizar diversos géneros discursivos en la comunicación escrita; que incluye formas específicas de pensamiento y procedimientos para observar y presentar la realidad.

Los miembros de una comunidad adquieren identidad y estatus a través del uso de la escritura; también se puede reconocer los roles que desempeñan los participantes en la

comunicación escrita. Esto es fundamental porque es a través del discurso que se refleja y se elaboran valores y marcos culturales.

En una universidad que se basa en una educación democrática, todos los miembros de la comunidad participan activamente en diversas prácticas discursivas, lo que les permite conocer y reconocer los géneros discursivos, tal como señalan Castro y Sánchez. Esta participación enriquece su capacidad para comunicarse eficazmente en diferentes contextos.

Las normas, decretos, disposiciones y resoluciones son parte de esa cultura institucional que transmite una cosmovisión y una construcción de conocimientos de una manera particular. Al interactuar y colaborar en un entorno educativo democrático, los miembros de la comunidad institucional asumen roles específicos en la comunicación, lo que facilita la co-construcción del conocimiento.

Reconocer estos roles, como sugieren Castro y Sánchez, es crucial para un diálogo efectivo y significativo. La educación democrática promueve la observación crítica de la realidad a través de diversas perspectivas y experiencias. Esto se alinea con la idea de Castro y Sánchez de que la literacidad involucra formas de pensamiento y observación de la realidad.

Cassany (2006) afirma que la literacidad es la capacidad de gestionar la ideología de los discursos; involucra la organización social, los valores, las representaciones y las formas de pensamiento; y engloba el código escrito, los géneros discursivos y los roles tanto del autor como del lector.

El empoderamiento en la educación democrática y la formación de ciudadanos críticos se relaciona con la organización social, valores y formas de pensamiento que describe Cassany. La participación activa en la educación promueve la reflexión crítica y la adopción de estos valores y formas de pensamiento.

Las estructuras organizacionales de las instituciones reflejan las áreas de conocimiento importantes para su desarrollo y las relaciones de poder dentro de ellas, lo cual condiciona sus resultados (Lawrence & Lorsch, 1986).

La estructura académica organiza el trabajo relacionado con el conocimiento y está influenciada por la presencia del mismo. Además, el agrupamiento disciplinar y las imposiciones de los establecimientos generan una estructura matricial con tensiones.

Por lo tanto, la organización de la institución educativa debe permitir y promover la participación activa en la cultura escrita y en la comunidad educativa. Asimismo, la co-

construcción de conocimiento en la educación democrática se alinea con la organización académica, que se enfoca en la generación, divulgación y aplicación del conocimiento.

En este sentido, la colaboración entre estudiantes y educadores es esencial en ambas perspectivas. Además, la educación democrática y la gestión de ideología de los discursos, según Cassany, destacan la importancia de la diversidad y la equidad.

Por consiguiente, la estructura matricial en las instituciones académicas debe facilitar y no obstaculizar estas prácticas, a pesar de las tensiones que puedan surgir. La participación activa en la educación democrática y la literacidad contribuyen al desarrollo de la identidad y el estatus de los individuos dentro de la comunidad educativa.

En consecuencia, la organización académica debe apoyar este empoderamiento mediante la creación de espacios que favorezcan la interacción y el reconocimiento de roles. Finalmente, tanto la literacidad, según Castro y Sánchez y Cassany, como la estructura organizacional de las instituciones educativas reflejan los valores y marcos culturales de la sociedad. Las áreas de conocimiento y las relaciones de poder dentro de las instituciones deben ser gestionadas para promover una educación inclusiva y equitativa.

En resumen, la participación activa en una educación democrática, las afirmaciones de Castro y Sánchez, las perspectivas de Cassany sobre la literacidad y las estructuras organizacionales de las instituciones educativas están intrínsecamente relacionadas. Todos estos enfoques resaltan la importancia del contexto social y cultural, la participación activa y la co-construcción de conocimiento para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva y empoderada.

### **7.3. Las Competencias y los Modos de Alfabetización Académica en ILO**

El *Informe Delors* de la UNESCO (1996) y el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* tienen enfoques distintos pero complementarios en el ámbito educativo. Propone una visión amplia de la educación como un proceso integral para toda la vida.

Se basa en los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Destaca competencias generales como el desarrollo personal, la convivencia y la ciudadanía global.

Hace énfasis en la educación como herramienta para superar desigualdades y promover el desarrollo humano. Busca preparar a las personas para enfrentar los desafíos del siglo XXI, promoviendo valores universales y habilidades transversales.

Mientras que el MCERL se centra específicamente en el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras con la definición de niveles de competencia lingüística (A1-C2) para medir el progreso de los estudiantes; clasifica las competencias en tres categorías principales: lingüística -conocimiento del sistema de la lengua (gramática, vocabulario, etc.)-, sociolingüística -uso adecuado de la lengua en contextos sociales- y pragmática -capacidad de organizar y estructurar el discurso-.

El objetivo es facilitar la comunicación efectiva entre hablantes de diferentes lenguas y culturas y proporcionar un marco común para la enseñanza de idiomas en Europa y más allá.

La decisión política de tomar este marco referencial ha sido desde el momento de creación de la UNTDF y de los planes de estudio de las diferentes carreras aquí estudiadas. Si bien, desde la confección de este marco, se promueve el desarrollo de competencias clave para la vida en sociedad, resalta la importancia de la educación como proceso continuo y fomenta la inclusión y la diversidad cultural, es muy técnico y específico y está focalizado en la adquisición de competencias lingüísticas sin considerar los diferentes contextos -el sudamericano es diferente al de América del Norte y diferente al europeo donde las distancias en kilómetros son otras para ir de un país al otro y encontrarse con una cultura y lengua diferente- o las características de las personas aprendices.

El MCER proporciona descriptores generales de competencia lingüística para cada nivel, desde A1 hasta C2, pero no personaliza estos descriptores según las capacidades particulares de cada estudiante. Más bien, establece estándares amplios que pueden aplicarse a todos los aprendices, con el objetivo de ofrecer una referencia común para evaluar habilidades lingüísticas de manera objetiva.

Sin embargo, el MCER reconoce la diversidad de los contextos de aprendizaje y la naturaleza única de cada estudiante. Alienta a docentes y evaluadores a adaptar estos descriptores para atender las necesidades, intereses y capacidades individuales de los aprendices.

Por ejemplo, un estudiante puede destacarse en habilidades orales pero tener dificultades en comprensión escrita; en este caso, los descriptores del MCER pueden interpretarse de manera flexible para reflejar este desequilibrio. Aunque éstos ofrecen claridad,

su naturaleza estandarizada puede ser demasiado rígida para adaptarse a las necesidades específicas de ciertos contextos de enseñanza o a las características individuales del grupo de estudiantes.

Además, los niveles son bastante generales y abarcan un rango amplio de competencias. Esto puede dificultar la planificación detallada, ya que un grupo de estudiantes puede presentar diferencias significativas dentro de un mismo nivel.

A pesar de fomentar la flexibilidad, los descriptores no siempre se adaptan fácilmente a contextos educativos específicos o a estudiantes con necesidades particulares, como estudiantes con dificultades de aprendizaje. Si se usa de forma estricta, el MCER podría restringir la creatividad de los educadores en la planificación de actividades, dando lugar a un enfoque más centrado en cumplir con estándares que en fomentar experiencias de aprendizaje dinámicas.

Reflexionar sobre los modos de alfabetización en ILO en la UNTDF significa, en primer instancia, conocer cómo llega cada estudiante a la universidad, con qué conocimientos de la lengua otra inglés.

En el estudio de la UNTDF (“Prácticas de Escritura en el Inicio de los Estudios Superiores”) se detectaron varios puntos claves para la descripción de los resultados, uno es la diversidad de estudiantes por edad y ocupación -en la carrera de turismo, el 68% eran estudiantes menores de 25 años y el 47% de este grupo trabajaba mientras estudiaba-, otro son los orígenes académicos de cada estudiante -el 64% provenía de escuelas públicas y el 62% completó la escuela secundaria en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur-, otro el nivel educativo al ingreso -se observó una importante proporción con nivel universitario incompleto (17%), solo el 58% tenía el nivel secundario completo y un 11% había alcanzado estudios terciarios completos-, hábitos académicos -e identificó una poca tradición académica en las familias, con hábitos limitados de lectura y escritura, y un bajo nivel de familiaridad con aspectos retóricos esenciales-.

No es menor el dato que da el tinte característico de los ingresantes de la UNTDF: la mayoría de los estudiantes provienen de familias sin experiencia previa en el nivel universitario, con el 78,3% de los padres sin estudios.

El impacto de estos resultados lleva a las siguientes observaciones. El hecho de que muchos estudiantes sean de primera generación universitaria subraya la necesidad de diseñar programas que apoyen su transición al nivel superior.

Por ejemplo, se podrían desarrollar cursos de nivelación o talleres específicos para mejorar habilidades de escritura y lectura académica en inglés, tal como lo describen las personas miembros de la EDI (ver Tabla 15).

La identificación de hábitos limitados de lectura y escritura en los estudiantes sugiere que es esencial trabajar en el desarrollo de competencias académicas desde el primer año. Esto podría incluir estrategias como la enseñanza explícita de técnicas de escritura académica y la promoción de la lectura crítica en la lengua de escolarización y en inglés -si la carrera exige la lectura de textos en ILO, tal como se puede observar en las Tablas 7, 10, 11, 12, 14.

Con estudiantes que abarcan una amplia gama de edades y muchos de ellos trabajadores, es crucial implementar estrategias pedagógicas flexibles, como la educación híbrida o en línea, que permita compatibilizar estudio y trabajo.

Con una diversidad geográfica y cultural en la procedencia de los estudiantes, las instituciones podrían aprovechar esta riqueza como un recurso pedagógico para fomentar perspectivas interculturales dentro de las aulas.

La predominancia de egresados de escuelas públicas y con un nivel educativo medio indica la necesidad de garantizar que las oportunidades educativas sean equitativas y que existan apoyos específicos para estudiantes con diferentes antecedentes educativos. La educación superior, al estar directamente conectada con las características demográficas y educativas locales, tiene un rol importante en el fortalecimiento de las capacidades humanas en la región de la Isla Grande de Tierra del Fuego.

Invertir en estos estudiantes podría tener beneficios amplios para el desarrollo social y económico de la provincia. Estos puntos abren una oportunidad para reflexionar sobre cómo mejorar los enfoques educativos, fortalecer el apoyo académico y asegurar que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos del nivel superior con herramientas más sólidas.

Desde la perspectiva de C B, la EDI tiene un accionar particular con respecto al enfoque educativo en ILO:

Respuesta del entrevistado C B: en primer lugar, nosotros tenemos que pensar cuál es el formato que tienen las lenguas extranjeras de la Universidad de Tierra del Fuego, primero antes de empezar a responder las preguntas. El formato que tiene en los planes de estudios es de examen una mirada de acreditación una mirada institucional, ya como algo legado de la San Juan Bosco.

Es esa mirada de acreditación, qué es un poco la mirada que se trae de otra tradición, que no es la actual que se busca un enfoque más comunicativo y donde el foco está más puesto en lo que es la enseñanza y en el estudiante particularmente.

Por eso está un poco desfasado con los tiempos y más con lo que ha provocado esta pandemia. Pensar en territorio pre-pandemia, era pensar la inclusión y la alfabetización académica de lenguas extranjeras.

En mi caso yo soy docente de tres (3) espacios de lecto-comprensión en inglés, para los estudiantes de esta provincia tanto para los estudiantes de la sede de Ushuaia como para la de Río Grande. Pero la pandemia con la virtualización forzosa que tuvimos con nuestras propuestas, hoy, nos permite no solamente la nacionalización de nuestra propuestas, es decir que, en algún momento podemos abrir los estudiantes de otras provincias que decidan cursar aquí, sino también la internacionalización que son las clases espejos; es decir, creo que a nosotros, que ya estábamos un poco preparado, porque veíamos algunos casos algunas profes contestando esta mirada de la bimodalidad para la enseñanza de las lenguas extranjeras nos ha beneficiado. Y como decía al ser exámenes nosotros como colectivo de la Escuela de Idiomas hemos pensado en dispositivos de acompañamiento a los estudiantes ¿sí? y, tiene que ver con esto, con cursos de capacitación, con talleres, con tutorías.

Es decir, la mirada de inclusión que es un aspecto clave desde la Ley de Educación Superior también tiene que ver con esto; con el acompañamiento que nosotros, como docentes, y yo desde el 2019, como, como coordinadora académica de la Escuela de Idiomas, hago de los estudiantes. Eso se materializa en muchas cuestiones; como ya mencioné, la posibilidad de poder continuar nuestras capacitaciones desde la virtualidad y con un proyecto que no imite la presencialidad o que sea una mimesis de la presencialidad ha llegado la virtualidad, sino que realmente sean propuestas tecno pedagógicas donde la mirada esté puesta en el aprendizaje colaborativo, en el fomento de capacidades metacognitivas de los estudiantes. Esto es la bajada a la práctica.

En esta descripción se tienen en cuenta los siguientes puntos en la planificación: dispositivos de acompañamiento (cursos, talleres y tutorías), formas de evaluar ILO (con una acreditación), modalidad de enseñanza (virtual, bimodal, presencial), fomento de capacidades metacognitivas (no explicita cuáles), habilidades de la lengua a enseñar (lectura comprensiva: “lecto comprensión”) y alcance (nacional e internacional).

A su vez, fundamenta esta descripción con lo planteado en la Ley de Educación Superior. Las competencias a las que aquí se hacen referencia son la comunicación a partir de un texto escrito en ILO y su transmisión en una redacción -que implica desarrollar estrategias para comprender en una lengua otra y resumir en la lengua de escolarización-.

Estas competencias no se hallan en los descriptores del MCERL. Se puede observar que cada nivel se encuentra estandarizado en el desarrollo de todas las habilidades de la lengua. Sin embargo, se requiere de una minuciosa lectura de las descripciones de los contenidos mínimos en los planes de estudio que detallan diferentes niveles de desempeño y uso de ILO los cuales no se pueden aprender o adquirir en un mes de estudio. Muchas personas necesitan de un acompañamiento profesional para desarrollar capacidades como “ser capaz de leer y

comprender textos y escribir notas y mensajes o argumentar posiciones y redactar conclusiones y poseer expresión escrita correcta” como figura en los planes de estudio de las carreras de Ciencias Ambientales, Geología y Biología (en los cuales se eliminaron estas asignaturas y solo ha quedado una prueba de suficiencia en inglés).

#### **7.4. Las Comprensión de la Lectura en una Lengua Otra**

A partir de las respuestas del equipo de docentes de la EDI entrevistado, se pueden identificar las siguientes relaciones entre el desarrollo de estrategias de lectura comprensiva, la literacidad crítica y la participación activa en una educación democrática: el desarrollo de la competencia de lectura en una lengua otra, la interacción y el diálogo, la inclusión y la equidad.

La enseñanza y desarrollo de competencias lectoras en lenguas extranjeras requiere tiempo y esfuerzo individualizado, lo cual es esencial para que cada estudiante pueda participar activamente en su educación. Esta participación activa en el proceso educativo fomenta un entorno democrático donde cada estudiante tiene la oportunidad de mejorar y contribuir.

El entrevistado EDI A explica que inglés es un examen. Una acreditación y no se tienen en cuenta las horas de enseñanza ni las de aprendizaje para su preparación.

El entrevistado EDI B se autopercibe como un requisito para alcanzar un título “Figuramos en el plan de estudio como un requisito, un examen con el cual hay que cumplir para poder obtener el título.” continúa detallando su autopercepción “somos un examen, algo como abstracto”.

El entrevistado EDI C también hace referencia a una percepción que es diferente “los estudiantes tienen “en la mayoría de sus planes de estudios inglés como, en el formato de examen. No de una asignatura o de un espacio curricular”. Solamente el entrevistado EDI D tiene una mirada diferente al resto: “En la mayoría de las carreras son tres niveles; es decir, que no es solamente una acreditación, sino que se entiende que en algún momento el estudiante hace un proceso de crecimiento de aprendizaje”.

Inclusión y equidad, son conceptos recurrentes. Al reconocer que cada estudiante necesita tiempo y estrategias específicas para desarrollar sus competencias lectoras, se promueve una educación inclusiva y equitativa. Las docentes investigadoras de EDI que fueron entrevistadas consideran que todos los estudiantes deberían tener acceso a las herramientas necesarias para su éxito académico y profesional.

Los entrevistados EDI A y EDI D mencionan dispositivos de acompañamiento como tutorías y clases de consulta, y en una flexibilidad que tiene que ver con la disponibilidad horaria y las oportunidades de aprendizaje que ofrecen al estudiantado.

El entrevistado EDI B agrega encuentros, entrevistas acordadas y marca el contexto particular en el que se encuentra la UNTDF. Acompaña al estudiantado “amoldándonos a esa realidad que tiene muchísimo que ver con Ushuaia como destino y con este territorio”.

El entrevistado EDI C refiere a la organización de los cursos de inglés basado en los géneros discursivos y desde ese lugar, piensa en el contexto particular de cada estudiante según la carrera que esté cursando. Afirma que “hemos organizado estos tres niveles de manera específica para poder acompañar al desarrollo de las prácticas discursivas de lectura y escritura.”

Al proveer detalles sobre las representaciones de los imaginarios en la construcción de los planes de estudio, el entrevistado EDI C afirma que “quienes elaboraron los planes de estudio tuvieron en cuenta un estudiantado ideal que dista mucho de la realidad.” Considera que un trabajo interdisciplinario es necesario y que no existe a nivel institucional con docentes de la EDI y que no ha sido convocada a participar de los debates sobre la construcción de un reglamento de examen ni del lugar que ocupan los exámenes. Pero sí siente que trabaja en equipo con docentes de la EDI.

Los entrevistados EDI A, C y D describen el modo ideal de alfabetizar en ILO. Para la primera, inglés debería ser una asignatura con un régimen anual y horas de cátedra para que la cursada sea obligatoria. Para la segunda, la EDI debería participar de reuniones institucionales que hacen a la cultura académica y a la toma de decisiones que afectan al claustro docente lo ideal sería que un equipo se pueda dedicar en los tres niveles a un área específica para para poder trabajar este proceso de desarrollo dentro de incluyendo a la EDI y a las modificaciones referidas a la enseñanza de la lengua extranjera en los planes de estudio.

Aquí apunta a una participación más activa donde cada miembro tiene la oportunidad de tomar una postura más firme frente a las tensiones de poder de la institución. Tiene una mirada más amplia de lo que significa la participación. EDI D piensa en el diseño de los cursos, la planificación, la enseñanza: “lo ideal sería que un equipo se pueda dedicar en los tres niveles a un área específica para para poder trabajar este proceso de desarrollo dentro de la especificidad de esa carrera, de esos estudiantes con la demanda que cada espacio tiene” “quería hacer

hincapié es cuán difícil se vuelve la especificidad cuando el equipo de trabajo es el mismo para el nivel uno, dos y tres para todas las carreras”.

Todo el equipo menciona la necesidad de que los docentes de idiomas tengan voz y voto en la toma de decisiones y participen activamente en la elaboración de contenidos y reglamentos.

## **7.5. Las Formas de Alfabetizar en ILO Desde la Perspectiva de Docentes de Otras Disciplinas**

El cincuenta por ciento (50%) de los docentes de las disciplinas entrevistados han participado de los debates y/o redacción de los planes de estudio. La otra mitad que no participó es porque son docentes nuevos. Conocen las materias y la carga horaria. Algunas de las personas entrevistadas identifican a ILO como una necesidad. Otras describen su propia experiencia de aprendizaje de ILO.

En la descripción de los modos de alfabetizar en ILO explican, algunas de las personas entrevistadas, como el entrevistado D1, que usan textos en inglés, que utilizan textos en inglés y que enseñan la terminología específica. Explica que concientiza que las palabras técnicas no son iguales a las palabras coloquiales. Comprende que un término tiene contenido y un montón de información. Incluye material en inglés: bibliografía específica. “Los invito a intentar mirarlo.”

A diferencia del entrevistado D2 que acusa que falta una articulación: “no tenemos trabajada la articulación”; en la materia de quinto año “No revisamos los programas de otras materias”. “En las materias que tenemos a cargo solo trabajamos textos en español”.

El entrevistado D3 declara que hay herramientas tecnológicas que permiten comprender textos en inglés. Detalla:

uno encuentra hojas de datos de distintas cuestiones, sensores, elementos tecnológicos, digamos. Es simple. Van a estar en inglés. Pero llega un punto que por cómo está planteada la ingeniería, que se basa en números, terminas viendo el número y terminas entendiendo muy fácilmente aún en el caso que tenga un déficit en el idioma. Yo creo que es una desventaja si lo tomas como la capacidad de manejar un idioma.

Termina aseverando que “en líneas generales, yo veo que es cada vez más fácil avanzar aún, avanzar en el estudio de la carrera sin tener tanto conocimiento del idioma hasta el

momento que tienes que salir a la calle”. Sin embargo, afirma que debería incluirse la enseñanza de idiomas en la carrera.

El entrevistado D4 trata de “no utilizar papers para enseñar en mis clases”. Mientras que el entrevistado D5 asegura que la bibliografía principal es en inglés porque la mayoría de los libros en la disciplina se escriben en ese idioma. Detalla los géneros discursivos que utiliza en sus clases como papers y libros. En sus palabras:

el libro de base que se usa para la teoría es en inglés y la mayor parte de la bibliografía del programa de consulta es en inglés. Les enseñamos cual es la palabra en inglés y cuando la palabra en inglés se usa más que en castellano. (...) me detengo a explicarle los conceptos si es en otro idioma

El entrevistado D6 menciona también los géneros discursivos “por lo general son, manuales informes, artículos de investigación” y describe cómo evalúa “Mucha parte de los exámenes los hago con textos en inglés”. Explica que a partir de un texto en inglés cada estudiante debe elaborar un mapa conceptual que luego se analiza grupalmente oralmente en español.

El entrevistado D2 responde al modo ideal de alfabetizar en ILO de la siguiente manera: “Sería interesante que los docentes de lengua extranjera pudieran actuar como un equipo de apoyo para que los docentes tengan la posibilidad y nos animemos a abordar textos y materiales educativos en otros idiomas y los incorporemos como prácticas cotidianas de las acciones formativas”.

El entrevistado D4 cree que es importante enseñar inglés técnico. Mientras que el entrevistado D5 indica que lo ideal sería acompañar a estudiantes que no tienen conocimientos en inglés y hacerlo de una manera “didáctica”. Y el entrevistado D6 está convencido que “debería ser una asignatura, deberían los chicos tener unos cursos, otra posibilidad podría ser que a lo mejor se trabaje en conjunto la enseñanza de la lengua con los docentes” “acompañar alumnos y profesores van a hacer que estemos alineados que podamos exigir temas que ya sabemos, por la línea de formación”.

La identificación de los modos de alfabetización en ILO en la UNTDF permite establecer una reflexión entre los conceptos que dan soporte a una educación democrática y a los hábitos y maneras de enseñar en dicha institución.

Precisamente, en la gesta de la UNTDF, se toman las ideas de una educación accesible y democrática como una expresión de deseo y se describen valores que forjan los objetivos y metas de la institución en base a estos ideales.

No solo en los documentos, sino en las entrevistas realizadas; las mismas personas entrevistadas refieren a la importancia de la participación activa en la construcción de una relación sana entre los miembros de la comunidad educativa.

En la noción de literacidad la participación se vincula con el respeto por los derechos humanos que contempla la dignidad, la justicia y la no discriminación. En la página 30 de esta tesis se menciona a “la cultura de lo escrito”.

La literacidad implica que los individuos participen activamente en la redacción de las normas, de la producción de conocimientos, de proyectos y de todos los textos necesarios para interactuar en una universidad.

Esto significa que están inmersos en el proceso de conocimiento y reconocimiento del código escrito, de los modos de acción y para ello deben conocer en profundidad las reglas lingüísticas y las convenciones textuales. Los resultados de las normativas que rigen en las instituciones se encuentran condicionadas por las relaciones de poder y la participación activa de cada área y cada miembro de la institución. El aporte de éstos contribuye al desarrollo personal y a la construcción del conocimiento dentro de la misma.

Así, por ejemplo, los debates de las comisiones de evaluación y seguimiento en cada una de las carreras aquí estudiadas que se ofrecen en el ICPA, han llevado, como resultado condicionado por la institución, a quitar de la caja curricular de los planes de estudio las asignaturas Examen de Nivel I de Inglés, Examen de Nivel II de Inglés, Examen de Nivel III de Inglés y convertir a éstas en una prueba de suficiencia común en los planes de estudio de las Licenciaturas en Biología, Geología y Ciencias Ambientales.

En las entrevistas aquí realizadas se puede observar esta transición y reflexionar sobre el proceso de cambio de plan de estudio, la habilidad de docentes de interactuar entre los equipos de las diferentes disciplinas en el ámbito académico, la comunicación en este entorno y el compromiso de cada miembro, según sus roles. La cultura propia de la comunidad educativa refleja la convivencia con sus características particulares en el contexto de una universidad argentina fueguina.

A partir de los testimonios relevados, puede observarse cómo las y los docentes no sólo describen prácticas y representaciones vinculadas a la enseñanza y evaluación del idioma inglés, sino que además expresan posicionamientos diferenciados frente a las decisiones curriculares, los procesos de acreditación y las posibilidades reales de formación lingüística en el marco de la UNTDF.

Uno de los hallazgos más significativos surge del contraste entre las voces de dos informantes clave: C.B. y C.D. Ambas participaron activamente en los procesos de discusión y toma de decisiones en torno a la enseñanza del idioma inglés en la UNTDF, pero lo hicieron desde perspectivas complementarias y, en ocasiones, tensionadas.

Por un lado, la intervención de C.B. adopta un tono crítico y reflexivo respecto de la exclusión del inglés como asignatura, denunciando las decisiones curriculares que reducen su presencia a una simple acreditación. Desde su mirada, el idioma debería integrar los planes como parte sustantiva de la formación profesional, articulado con los contenidos disciplinares y no subordinado a la lógica de la carga horaria. A lo largo de sus declaraciones, C.B. propone líneas de acción institucionales que podrían revertir esta exclusión: talleres específicos, trayectos formativos alternativos y una reconceptualización del idioma como componente cultural y epistémico, no solo instrumental.

Por otro lado, la narrativa de C.D. permite comprender las restricciones estructurales e institucionales que atraviesan esas mismas decisiones. Su testimonio detalla los procesos burocráticos vinculados a los planes de estudio, las exigencias de acreditación, las urgencias administrativas y las resoluciones internas que afectaron directamente la forma en que se incluyó (o más bien se desplazó) el examen de suficiencia de idioma. Si bien C.D. también reconoce la importancia de ofrecer formación en lenguas extranjeras, su relato está atravesado por la dificultad de conciliar esa convicción con las exigencias normativas, el ajuste de recursos y las prioridades fijadas por entes como la CONEAU.

En este punto del análisis, resulta evidente que el lugar del inglés en los planes de estudio no se define únicamente desde argumentos pedagógicos, sino también por una combinación de factores políticos, técnicos y estructurales. La comparación de estas voces revela que, si bien existe voluntad por parte de ciertos actores institucionales para revertir esta tendencia, las decisiones se ven muchas veces condicionadas por lógicas de acreditación, economías internas y tensiones de gobernanza.

Ambas posturas enriquecen el debate y permiten comprender que la inclusión del inglés como lengua otra (ILO) no puede limitarse a ser un requisito formal, sino que debe pensarse como parte del compromiso de la universidad con una formación académica inclusiva, crítica y con proyección internacional. Estas voces, en sus matices y contrastes, ilustran claramente la necesidad de construir una política lingüística institucional que no quede sujeta a

contingencias administrativas, sino que se ancle en el proyecto político y educativo de la UNTDF.



## **VIII CONCLUSIONES**

En este trabajo se trabajaron tres supuestos:

1. Existe una relación entre la práctica discursiva de una comunidad disciplinar y los avances científicos publicados.
2. Los programas de las asignaturas no reflejan prácticas pedagógicas que involucren la enseñanza de la lengua y cultura inglesa, pero se incluye bibliografía obligatoria en esta lengua extranjera.
3. La inclusión de la enseñanza de la lengua y cultura inglesa en los planes de estudio es fundamental en la formación académica y profesional justa, equitativa, no desigual, accesible, no discriminatoria y con mayor flexibilidad y adaptación a los cambios de la sociedad.

El primero ha sido justificado y reafirmado desde el mismo marco teórico. Esta idea es el puntapié que da lugar al desarrollo de la investigación: si existe una relación entre la práctica discursiva de una comunidad disciplinar y los avances científicos, se deben aprender esas formas para ingresar a dichas comunidades. Como resultado de la lectura de los programas de las asignaturas se ha observado que falta una incorporación de contenidos referidos a los aspectos lingüísticos en ILO que contribuyan a la adquisición de competencias comunicativas en ILO. La discordancia de las expectativas y requerimientos entre docentes y estudiantes se manifiestan en el éxito o en el fracaso académico. La enseñanza de la lectura comprensiva en una lengua extranjera exige una revisión de los planes de estudio, los programas de las asignaturas con la bibliografía en lengua extranjera que incluyen los docentes y un análisis del género discursivo propio de un campo de especialización. La dificultad para enseñar una lengua extranjera con fines específicos se visibiliza cuando los grupos de estudiantes de diferentes disciplinas comparten el mismo curso.

Las preguntas de partida de esta investigación fueron cuatro las cuales se responden a continuación.

¿Qué alfabetización académica en ILO, especialmente en los procesos de lectura y escritura es propuesta por los institutos Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (IDEI) e Instituto de Ciencias Polares, Ambiente y Recursos Naturales (ICPA)? En los planes de estudio de las carreras estudiadas, solo existen “exámenes” o “pruebas de suficiencia” donde no hay una carga horaria asignada ni para la enseñanza ni para el aprendizaje de ILO. Por consiguiente, la alfabetización en ILO corre por cuenta de docentes con voluntad de hacerlo en sus clases y en la propuesta de cursos extracurriculares que se ofrecen desde la EDI. Las cuestiones vinculadas con el conocimiento de lenguas en las prácticas académicas aparecen

soslayadas, invisibilizadas porque los requisitos lingüísticos de ingreso a las carreras no están formulados de manera explícita y solo se describe en los contenidos mínimos del plan de estudio como una acreditación aun cuando se encuentran en la caja curricular; es decir, el rigor a la hora de verificar que esos conocimientos en ILO se hayan adquirido. Las trayectorias escolares referidas al aprendizaje de ILO en el grupo de estudiantes ingresantes suelen ser ignoradas por docentes de las disciplinas; el implícito rodea la cuestión del uso de bibliografía en ILO; los docentes no conocen la normativa nacional referida a los idiomas y presuponen que alguien dentro del grupo de estudiantes tiene los conocimientos necesarios para la lectura crítica de un texto académico en inglés.

¿De qué manera los planes de estudio incluyen la alfabetización académica en lengua extranjera como espacio curricular? Para conocer en detalle el lugar que ocupa ILO en el sistema educativo y en particular en los planes de estudio de la UNTDF, es necesario referirse a los marcos legales que regulan este campo del currículum. A partir de este estudio se puede identificar la relación directa que existe entre la normativa nacional y la enseñanza de ILO en la UNTDF. En el Estatuto de la UNTDF se entiende a la democratización del acceso y la enseñanza de las disciplinas sin incluir de manera explícita a las de las LE como un enfoque de política educativa. Parte de la alfabetización académica es poner a disposición diversidad de materiales, contextos y propuestas para visibilizar y ampliar la mirada acerca de las diversas representaciones sociales, el aprendizaje de ILO y el reconocimiento de las múltiples y multiculturales trayectorias educativas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de una nueva lengua. En este sentido, aquí se plantean nuevos desafíos que garantizan el derecho a la educación como parte de una política de acceso y permanencia. Este estudio, además, propicia un contacto con ILO desde una perspectiva regional sobre la base del contexto de las trayectorias estudiantiles en los niveles de educación y se lo ha presentado como un camino de aprendizaje significativo y contextualizado que parte de la propia experiencia individual y colectiva. Los planes de estudio de las Licenciaturas en Biología, Ciencias Ambientales y Geología junto con Ingeniería Industrial, incluyen en la malla curricular tres asignaturas sin carga horaria, sin régimen solo con el detalle de una modalidad presencial con una descripción de contenidos mínimos que refieren el MCERL para describir las competencias que cada estudiante debe acreditar en ILO. Los puntos claves en la alfabetización académica en ILO en la UNTDF en las carreras de grado son los marcos legales y normativa nacional que establecen directrices para la inclusión de LE en el currículo para asegurar una educación que incluya competencias en LE y que es fundamental en el mundo globalizado. Otro punto importante es

la democratización del acceso a la educación superior en LE. Aunque no se menciona explícitamente en el enfoque de política educativa, se reconoce la relevancia de ofrecer una variedad de materiales y contextos para visibilizar y ampliar representaciones sociales y el aprendizaje de ILO. Por último, la diversidad y multiculturalidad desde la perspectiva de la alfabetización implica poner a disposición del grupo de estudiantes un abanico de materiales y propuestas que reflejan las múltiples trayectorias educativas y culturales. Esto no solo enriquece el aprendizaje en ILO sino que fomenta el reconocimiento a la diversidad cultural educativa.

¿Qué representaciones tienen los docentes de las asignaturas de las mencionadas carreras con respecto al nivel de conocimientos de los estudiantes en ILO? Muchos docentes entienden que cada estudiante debe ocuparse de su formación en ILO y que tienen que estudiar por su cuenta, tal como cada docente lo hizo en su época de estudiante. Otro grupo de docentes aseguran que dentro de los grupos de estudiantes “siempre hay alguien que sabe” y confían en que ese alguien hará la lectura crítica y compartirá su interpretación del texto en las clases. Muchos docentes conocen la reglamentación jurisdiccional y aseguran que con esas trayectorias escolares en donde ILO es obligatoria desde el nivel primario -este año, 2024, a partir del nivel inicial- y asumen que cada estudiante cuenta con los conocimientos en ILO necesarios para leer textos académicos en esta lengua. También manifiestan advertir a todos los grupos de estudiantes que, si no saben ILO, deben aprender ya que es una necesidad.

Les advierten que esa demanda irá creciendo a medida que vayan transitando por la cursada académica.

¿Cómo incluyen los expertos de las disciplinas bibliografía en ILO y enseñanza de prácticas discursivas en los programas de las asignaturas que dictan en las carreras de Licenciatura en Biología, Turismo, Ciencias Ambientales, Geología e Ingeniería Industrial? La bibliografía es incluida de manera explícita bajo el apartado “bibliografía optativa” hasta el segundo o tercer año de algunas carreras. En el ciclo superior están en la bibliografía obligatoria. En algunas asignaturas el trabajo con textos en ILO es primordial ya que constituye el material eje de la misma y el mismo está disponible en la biblioteca de la universidad en ILO.

## **CAPITULO IX: PROYECCIONES**

La interconexión ha transformado muchos aspectos de las sociedades y comunidades científicas en la tarea diaria. Las ha desafiado a encontrar un lenguaje común para superar las barreras lingüísticas con el intercambio de la información y la co-creación de conocimiento.

La democratización de la educación significa accesibilidad. Por ello, estudios referidos al uso de ILO y sus modos de alfabetización son necesarios para hacer que la información circule y las fronteras se abran para todos los grupos estudiantiles. Reconocer el rol crítico de la alfabetización académica en ILO en la formación profesional y el impacto de las relaciones de poder en la literacidad académica es posicionar la enseñanza de ILO en otro lugar diferente al de “remedial”; significa darle cabida a un amplio rango de estudiantes y hacer explícitos los fines y procesos que hasta hoy se han dado por sentados. Se necesita una transformación educativa más democratizadora desde la organización de las instituciones y de normas nacionales hasta las planificaciones diarias de las clases con objetivos dialógicos. Es necesario debatir maneras de construcción de una educación superior en la enseñanza de lenguas que admita una comunidad heterogénea de participantes en los órganos de gobierno de las instituciones y estudios sobre la participación de docentes de lenguas otras en las instituciones donde trabajan, que permitan diseñar políticas que favorezcan la eficiencia y el nivel de los profesionales que se forman.

El estudio de la currícula en los planes de estudio no focaliza las horas que se necesitan para aprender una lengua otra, pero sí está validado como una acreditación por organismos nacionales como es la CONEAU en Argentina. Para ampliar la visión, es imperioso conocer la situación en países limítrofes y en América del Sur.

Democratizar la educación implica descolonizar la universidad. Esto requiere de investigaciones que fundamenten que ILO es parte de esa decolonización porque amplía el acceso a nuevos saberes y promociona la apertura del dominio educativo a otros estratos sociales. La lectura de textos en ILO dentro y a través de las disciplinas es la puerta de entrada a debates, nuevas miradas y nuevos significados. Explorar formas de validación del conocimiento de las minorías y ponerlas en práctica desde la misma estructura de las instituciones significa empoderarlas y educarlas para la transformación crítica de la sociedad.

La inclusión de ILO en el sistema educativo de un país plantea nuevos desafíos que buscan garantizar el derecho a la educación como parte de una política de acceso y permanencia. Esto incluye la creación de un entorno de aprendizaje significativo y contextualizado que se basa en las experiencias individuales y colectivas de los diversos grupos de estudiantes. Nuevas preguntas surgen, como, por ejemplo, ¿qué países latinoamericanos consideran que la

educación es un derecho y tienen políticas consecuentes? ¿Cómo se refleja la democracia en los modos de alfabetizar en ILO en los diferentes niveles educativos? Es necesario abordar la enseñanza de ILO desde una perspectiva regional que considere los perfiles de ingresantes y de egreso de las carreras, el contexto de las trayectorias estudiantiles para profundizar en estudios en los que se detecten los indicadores de falencias y realizar propuestas de aprendizaje adaptado a las necesidades locales.

Esta investigación busca aportar a la comprensión crítica de los procesos de alfabetización académica en lengua y cultura inglesa en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF), analizando su articulación con políticas lingüísticas institucionales y considerando las implicancias epistémicas y políticas de enseñar una lengua extranjera como lengua otra (Baum, 2018).

Desde una mirada situada y decolonial, se propone tensionar el lugar del inglés en las carreras de grado, interrogando si su inclusión responde a una política coherente que promueva el acceso al conocimiento desde la diversidad lingüística y cultural, o si por el contrario, refuerza lógicas de fragmentación o subordinación epistémica.

Bajo esta perspectiva, utilizando esta tesis como punto de partida nos planteamos objetivos que nos permitirán avanzar en la temática y crear un aporte importante en las políticas sobre alfabetización en lengua otros en las Universidades. Los mismos son:

- Examinar los sentidos institucionales atribuidos a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Indagar representaciones docentes sobre los saberes lingüísticos previos del estudiantado.
- Analizar los materiales y prácticas discursivas incluidos en los programas desde una perspectiva crítica.
- Contrastar la situación del inglés con políticas lingüísticas explícitas, como la certificación CELU en español, evidenciando posibles asimetrías.
- Explorar la posibilidad de construir una política lingüística institucional que aborde el inglés como lengua otra, con potencial transformador en la formación académica.

Esta investigación se proyecta como un insumo relevante para pensar políticas públicas en el campo de la educación superior que reconozcan la pluralidad lingüística como un derecho y promuevan propuestas pedagógicas inclusivas, críticas y contextualizadas.

Este trabajo, nos deja a nosotros y a otros investigadores, las puertas abiertas para trabajar sobre la integración en los planes de estudio a través de un marco legal sólido con políticas de acceso inclusivas y un enfoque en la diversidad y la multiculturalidad con el objetivo de proporcionar una educación académica integral y contextualizada.

## **REFERENCIAS**

Acuña, Leonor (2005) La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado. En Mozzillo, Isabella; Maristela G S Machado; Sílvia C K dos Santos; Christine Nicolaides; Lia J N Pachalski; Márcia Morales Klee; Vera Fernandes (Org.). *O plurilingüismo no contexto educacional. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2005* (97), 111.

Aguilera Martin, J. A. (2003). Política y planificación lingüísticas: conceptos, objetivos y campos de aplicación. *Interlingüística*. (14) 91-96.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918566>

Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1-27). London: Longman.

Alonso, L. E. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de Sociología cualitativa, en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 225-240.

Alliaud, A., & Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Universidades*, 85(53), 32.  
[https://drive.google.com/file/d/10VkBUPURvPAIEAdsZacDZL19jXMo5up3/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/10VkBUPURvPAIEAdsZacDZL19jXMo5up3/view?usp=drive_link)

Arias Pérez, J. E., & Aristizábal Botero, C. A. (2011). El dato, la información, el conocimiento y su productividad en empresas del sector público de Medellín. *Semestre Económico*, 14(28), 95-109.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Bañales Faz, G., Vega-López, N. A., Reyna-Valladares, A., Rodríguez-Zamarripa, B. S., Carrasco Altamirano, A., & López-Bonilla, G. (2013). Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos. Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*, México, Fundación SM/Consejo Puebla de Lectura, 159-195.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Colección Biblioteca de Educación Superior. Editorial Gedisa. ISBN:

8474328519; p.288. En Kubessi Pérez, M (2015) *Análisis de competencias transversales referido al modelo educativo de ingeniería aeronáutica en la Universitat Politècnica de València*. (Tesis doctoral)

Barrio del Campo, J., Borragá Torre, A., Perez Fuentes, M. C., & Castro Zubizarreta, S. (2005). Potenciación de la lectura en estudiantes universitarios. Planteamientos para un reto de futuro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 91-105. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309006.pdf>

Bathia, V. (2004). Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View. London: Continuum International.

Bathia, V. (2013). Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41(67), 157-176.

Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. *En formación*. 3 (3), 47-57. [https://issuu.com/isfd97/docs/issn\\_2591-5401\\_en\\_formacion\\_2019](https://issuu.com/isfd97/docs/issn_2591-5401_en_formacion_2019)

Baum, G. (2021). Diseños de materiales decoloniales situados para la enseñanza como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*. N°13 (2), 133-168. ISSN 2218-0761.

Bazerman, C. (1994). Systems of Genres and the enactment of Social intentions. En A. Freedman & P. Medway (Eds.) *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). London: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203393277>

Bazerman, C., & Knowledge, S. W. (1988). *The genre and activity of the experimental article in science*. Wisconsin, The University of Wisconsin Press.

Bein, R. (2020). Los desafíos de una ciencia plurilingüe. En Dandrea Fabio; Lizabe Gladys (Ed.). *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto: aportes para su estudio y desarrollo* (p. 140 - 167). UniRío.

Beltran, N. (2019). Estructura académica de las universidades públicas argentinas. *Revista de ADENAG* (8-25)

Brumfit, C.J. (2001). *Individual Freedom in Language Teaching: Helping Learners to Develop a Dialect of their Own*. Oxford: Oxford University Press. En Seidlhofer, B. (2003). A Concept of International English and Related Issues: From “Real English” to “Realistic English”. Council of Europe. University of Vienna.

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Brunner, J. J. (2011). University governance: Typology, dynamics and trends. *Revista de Educación*, 355, 137–159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=363884>
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora* (Trad. P. Marzano). Madrid: Morata. En Barrio del Campo, J., Borragá Torre, A., Perez Fuentes, M. C., & Castro Zubizarreta, S. (2005). Potenciación de la lectura en estudiantes universitarios. Planteamientos para un reto de futuro. *Revista INFAD de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 91-105. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309006.pdf>
- Calderón Arregui, D. A. (2022). Análisis de la ley de educación superior LES 24521 de Argentina: Reflexiones y propuestas de cambio para la reforma de la ley. *Killkana Social*, 6(2), 35–48. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v6i2.1005>
- Calvet, L. J., (1997). Las políticas lingüísticas. Buenos Aires: Edicial.
- Calvet, L.J. (1986). Typologie des politiques linguistiques. En GRUENAIS, 1986, 17-47. En Pérez Vidal, A. sf. El futuro del español en las instituciones de la Unión Europea. Políticas lingüísticas de los Estados miembros y política lingüística de la Unión. Actas del congreso de Almagro. [https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/01/011\\_perez.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/01/011_perez.pdf)
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, Revista Venezolana de Educación, 6 (20) 409-420.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Serie Documentos de Trabajo. Universidad de San Andrés. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/263-la-escritura-en-la-investigacion-en-documento-de-trabajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>
- Carlino (2009). Reading and Writing in the Social Sciences in Argentine Universities. En C. Bazerman (comp.), *Traditions of Writing Research: Trends and Trajectories*. Nueva York, N.Y.: Taylor and Francis.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57), 355-381.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1405-66662013000200003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1405-66662013000200003)
- Cassany, D. (2006). **Literacidad crítica: leer y escribir la ideología**. Universitat Pompeu Fabra.  
[https://drive.google.com/file/d/1w7eVpw\\_wKlsi42iBoW5V58GACWtwK2gi/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1w7eVpw_wKlsi42iBoW5V58GACWtwK2gi/view?usp=drive_link)
- Cassany, D. y Castellá, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/8765/9fe7e5ecb2d6523e86e35f5e30a35f760092.pdf>
- Cassany, D. y Lopez, C. (2010). De la Universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En Giovanni Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Planeta Ariel.  
[https://www.academia.edu/12100349/De\\_la\\_Universidad\\_al\\_mundo\\_laboral\\_Continuidad\\_y\\_contraste\\_entre\\_las\\_pr%C3%A1cticas\\_letradas\\_acad%C3%A9micas\\_y\\_profesionales](https://www.academia.edu/12100349/De_la_Universidad_al_mundo_laboral_Continuidad_y_contraste_entre_las_pr%C3%A1cticas_letradas_acad%C3%A9micas_y_profesionales)
- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, XXXVI (148), 50-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49311>
- Celaya Villanueva, M. L. (1992). *Transfer in English as a foreign language: a study of tenses*. Barcelona: PPU.
- Clark, B. (1991). El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. Azcapotzalco, México: Editorial Nueva Imagen - Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019) Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de datos y los diseños. (pp. 203-228). Buenos Aires: Teseo, Clacso.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2007). Panorama social de América Latina 2007. Santiago de Chile: CEPAL. En Perez, I. G., & Natale, L. (2017). Capítulo I. Inclusión en Educación Superior y Alfabetización Académica (pp. 13-46).

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU] IF-2021-15294888-APN-SECPU#ME. Anexo I - Contenidos Curriculares Básicos carreras de Geología, Licenciatura en Geología y Licenciatura en Ciencias Geológicas. 22 de febrero de 2021.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU] IF-2021-32302979-APN-SECPU#ME. ANEXO I - Contenidos Curriculares Básicos - Ingeniero Industrial. 14 de abril de 2021.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2010). Informe Final de la Evaluación Externa de la Universidad Nacional General Sarmiento.chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/CONEAU-Informe-final-de-evaluaci%C3%B3n-externa-.pdf>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2016). Criterios y procedimientos para la evaluación externa (1a ed. ampliada). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.  
[https://www.coneau.gob.ar/archivos/EvaluacionInstitucional\\_int\\_baja.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/EvaluacionInstitucional_int_baja.pdf)

Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) (2008). Declaración de la CRES 2008, 2, (5), 255.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es>

Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) (2018). Declaración de la CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>

Consejo Interuniversitario Nacional (23 de mayo de 2018). Declaración. Actividades Reservadas. <https://www.cin.edu.ar/declaracion-actividades-reservadas/>

Cordero Carpio, G. y Carlino, P. (2019). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. En Bazerman, Ch., González Pinzón, B. Y., Russell, D., Rogers, P., Peña, L.B., Narváez, E., Carlino, P., Castelló, M. y Tapia-Ladino. M. (2023). *Conocer la Escritura: Investigación Más Allá de las Fronteras*. Bogotá (Colombia): Pontificia Universidad Javeriana WAC Clearinghouse. <https://hdl.handle.net/10614/13422>

- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Dudley-Evans, T., & St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Eco, U. (1993). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (3era ed.). Traducción de Ricardo Pochtar. Editorial Lumen. [https://monoskop.org/images/6/6e/Eco\\_Umberto\\_Lector\\_in\\_Fabula\\_3rd\\_ed\\_1993.pdf](https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf)
- Eggins, S. (2004). An Introduction to Systemic Functional Linguistics. Londres: Continuum.
- En Davis, E., Saraceni, A., Morena, I., Maihles, V. K. B., Fernandez, N., D'Annunzio, G. R. O., Raspa, J., Almada, G.. (2016). Hacia la alfabetización académica en inglés: implementación de curso universitario reducido virtual y autogestionado. XI Congreso de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación. Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54565>
- Elbes, Y. A. H. (1998): La “Lengua Escalera”: Un Mecanismo Didáctico para la Adquisición de las Lenguas Extranjeras. Madrid: Universidad Complutense.
- Fandrych, Ch. (2016). Presentación en el Writing Symposium, Technische Universität.
- Fernández Lamarra, N. y Albornoz, M. (2014), La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina. En: Didou Aupetit, S. y Jaramillo, V (coord.)(2014). Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Fernandez Smith, G. (2015). Los límites de la política y planificación lingüísticas. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. (10) 34-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122625>
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: on ‘lingua franca’ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26(2), 237-259.
- Flores, S. (2019). Nivel comprensión lectora en inglés como segunda lengua en estudiantes

universitarios. *Revista Innovación y Educación*, 1(3), 288-300.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.003>

Flowerdew, J. (1999). Problems in Writing for Scholarly Publication in English: The Case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 243-264.

Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. p23.

Garcia, L. y Valeiras, N. (2010). Lectura y escritura en el aula de ciencias: una propuesta para reflexionar sobre la argumentación. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 63, 57-64.

Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, 23-55.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

González, J.; Wagenaar, R. y Benetone, P. (2004). Proyecto Tuning América latina. Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de educación*, 35, 151-164.  
<https://rioei.org/historico/documentos/rie35a08.pdf>

Giustiniani, R. H. (2006). Proyecto de Ley para la educación superior Argentina. In EXP. 2063/06. En Calderón Arregui, D. A. (2022). Análisis de la ley de educación superior LES 24521 de Argentina: Reflexiones y propuestas de cambio para la reforma de la ley . *Killkana Social*, 6(2), 35–48. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v6i2.1005>

Gutiérrez, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital, en Roberto Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*, Barcelona, Gedisa.  
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/2470265#page=171>

Halliday, M. (1978). El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación social del Lenguaje y del Significado. Londres: Edward Arnold.  
<https://giadpatagonia.files.wordpress.com/2016/07/halliday-espac3b1ol.pdf>

Haggis, T. (2003). Constructing Images of Ourselves? A Critical Investigation into ‘Approaches to Learning’ Research in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 29 (1), 89-104.

Haugen, E. (1959). “Planning for a Standard Language in Modern Norway”, *Anthropological Linguistics*, 1, 8-21. En Fernandez Smith, G. (2015). Los límites de la

política y planificación lingüísticas. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. (10) 34-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122625>

Haugen, E. (1966). "Linguistics and Language Planning. En W. Bright (ed.), *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*. The Hague: Mouton, pp. 50-71. En Fernandez Smith, G. (2015). Los límites de la política y planificación lingüísticas. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. (10) 34-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122625>

Haugen, E. (1983). The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice. En J. Cobarrubias y J. Fishman (eds.). *Progress in Language Planning*. The Hague: Mouton, pp. 269-290. En Fernandez Smith, G. (2015). Los límites de la política y planificación lingüísticas. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. (10), 34-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122625>

Hülbauer, C., Böhringer H., and Seidlhofer, B. (2008). Introducing English as a Lingua Franca (ELF): Precursor and Partner in Intercultural Communication». *Synergies Europe*. (3), 25-36.

Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book*. London: Routledge.

Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. London: Continuum Discourse Series.

Jenkinson, M. D. (1976). Modos de enseñar, en Staiger, R. C. (comp.). *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Huemul.

Jodelet, D. (1993). *Las representaciones sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Johns, A. M. (2002). *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.

Kaplan, R.B. y Baldauf, R.B. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Clevendon, Multilingual Matters. En Aguilera Martin, J. A. (2003). Política y planificación lingüísticas: conceptos, objetivos y campos de aplicación. *Interlingüística*. (14) 91-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918566>

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York: Association Press. En Sanchez Domenech (2015). La Andragogía de Malcom Knowles:

Teoría y Tecnología de la Educación de Adultos. Tesis doctoral. Universidad Cardenal Herrera CEU. Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología.

Knowles, M. S. (1978). *Adult Learner. A neglected species* (2º ed.). Houston: Gulf Publishing Company. En Sanchez Domenech (2015). La Andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la Educación de Adultos. Tesis doctoral. Universidad Cardenal Herrera CEU. Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología.

Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewoods Cliff, NJ: Cambridge Adult Education. En Sanchez Domenech (2015). La Andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la Educación de Adultos. Tesis doctoral. Universidad Cardenal Herrera CEU. Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología.

Knowles, M. S. & Associates (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass. En Sanchez Domenech (2015). La Andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la Educación de Adultos. Tesis doctoral. Universidad Cardenal Herrera CEU. Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología.

Knowles, M. S. (1989). *The Making of an Adult Educator. An autobiographical Journey*. San Francisco: Jossey-Bass. En Sanchez Domenech (2015). La Andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la Educación de Adultos. Tesis doctoral. Universidad Cardenal Herrera CEU. Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología.

Knowles, M. S. (1990). *Adult Learner. A neglected species* (4º ed.). Houston: Gulf Publishing Company. En Sanchez Domenech (2015). La Andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la Educación de Adultos. Tesis doctoral. Universidad Cardenal Herrera CEU. Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología.

Krashen, S.D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford. Pergamon.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós. En Varguillas, C., (2006). *El uso de atlas. Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Instituto pedagógico rural el mácaro. Laurus, 12(Ext)*, 73-87.

Kubessi Pérez, M (2015). *Análisis de competencias transversales referido al modelo*

*educativo de ingeniería aeronáutica en la Universitat Politècnica de València.* Doctoral Thesis

Kucer, S. B. (1987). The cognitive base of reading and writing. In *The dynamics of language learning*, ed. J. Squire, 27–51. Urbana, IL: National Conference on Research in English En: Debat, E. (2006). Applying current approaches to the teaching of reading. English Teaching Forum. N° 1, 8-15.  
[https://www.researchgate.net/publication/306092340\\_Applying\\_current\\_approaches\\_to\\_the\\_teaching\\_of\\_reading](https://www.researchgate.net/publication/306092340_Applying_current_approaches_to_the_teaching_of_reading)

Laporte, P.E. (1994). Les mots clés du discours politique en aménagement linguistique au Québec et au Canada. En *Le plurilinguisme européen*, París. pp. 97-98. En Calvet, L. J., & Varela, L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.

Lave, J. y Wenger, E. (1998). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. En Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92.  
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>

Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1986). *Organization and environment: managing differentiation and integration*. Harvard Business School Classics.

Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

Lea, Mary & Street, Brian. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*. 45. 10.1207/s15430421tip4504\_11.

Ley de Educación Superior N° 24.521. (1995, 10 de agosto). *Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación Superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. Sustituye el inciso 11 del artículo 21 de la Ley de Ministerios. Modifican los artículos 10, 25, 26, 54, 57 y 58 de la Ley N° 24.195. Deróganse las leyes N° 17.064, 17.778, 23.068 y 23.569*. Boletín Oficial.

Ley de Educación Nacional N° 26206. (2006, 28 de diciembre). *Disposiciones generales. Sistema Educativo Nacional. Educación de Gestión Privada. Docentes y su formación. Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa. Calidad de la Educación. Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Educación. Educación a Distancia y No Formal.*

*Gobierno y Administración. Cumplimiento de los objetivos de la Ley. Disposiciones transitorias y complementarias. Abrogar la Ley Nro. 24195, la Ley Nro 22.047 y su Decreto Reglamentario Nro. 943/84. Boletín Oficial N° 31062.*

Ley 26.468 de 2009. Ley de Inclusión del Portugués en el Nivel Secundario. 16 de enero de 2009.

Ley 26.559 de 2009. Ley de creación de la UNTDF. 18 de noviembre de 2009. D.O. 31805

Ley 27204. Ley N° 24.521. Modificación. Sancionada: Octubre 28 de 2015. Promulgada: Noviembre 09 de 2015. [https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley\\_27204-254825/texto](https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley_27204-254825/texto)

Lineamientos Curriculares Nacionales [LCN]. (2007) (Res. CFE 24/07). [https://isfd802-chu.infd.edu.ar/sitio/upload/lineamientos\\_curriculares1.pdf](https://isfd802-chu.infd.edu.ar/sitio/upload/lineamientos_curriculares1.pdf)

Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>

Marginson, S. y Considine, M. (2000). The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia. Cambridge, Cambridge University Press. En Romano, S. y Vasen, F. (2000). Universidades del desarrollo en territorios de reciente constitución: la experiencia de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. *Revista Pilquen* 23 (4), 45-62.

Martínez-Díaz, E.S., Díaz, N., Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-555.

Mauranen, A., Pérez-Llantada, C., y Swales, J. (2010). Academic Englishes. A standardized knowledge? En A. Kirkpatrick (Ed.). *The Routledge Handbook of World Englishes*. New York: Routledge.

MCERL (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Moje, Elizabeth Birr (2007). Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31(1), 1-44, <https://www.jstor.org/stable/20185100>

Moje, Elizabeth Birr (2008). Foregrounding the disciplines in Secondary Literacy Teaching

and Learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (2)96-107.  
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/jaal.52.2.1>

Monarca, H., Martínez-Garrido, C., Aramburuzabala, P. (2012). Los conocimientos para el desarrollo de las competencias del profesor universitario. En López Nieto López, E., Callejas Albiñana, A. y Jerez García, O. (coord.) (2012) *Competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha. <http://publicaciones.dipucr.es/tripascompetenciasdocente.pdf>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (J. L. Álvarez Gayou, Trad.). Huemul. (Obra original publicada en 1961).

López, Emilio Nieto, Callejas Albiñana, Ana Isabel y García, Óscar Jerez (2013). “*Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*”. Ed. UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA.

Moyetta, Daniela Silvia. (2021). Criterios de selección y secuenciación textual en la Enseñanza de Inglés con Fines Específicos: Aspectos teóricos y principios metodológicos. *Revista de lenguas para fines específicos* 27(1), 168-184.

Muñoz Justicia, J. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti.5  
[https://fcpc.uncuyo.edu.ar/upload/Atlas5\\_manual.pdf](https://fcpc.uncuyo.edu.ar/upload/Atlas5_manual.pdf)

Muñoz Zavaleta, A., Muñoz Zabaleta, O. M., Muñoz Zabaleta, R., & Valderrama Zavala, A. M. (2020). Habits of study and learning of English in students of the professional school of nursing of the Universidad Alas Peruanas - Surco, Lima - Peru. *Journal of Business and Entrepreneurial Studie*, 1–13. <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.127>

Narváez-Cardona, E. (2023). Writing expectations in a Colombian major in industrial engineering, pp. 373. En Bazerman, Ch., González Pinzón, B. Y., Russell, D., Rogers, P., Peña, L.B., Narváez, E., Carlino, P., Castelló, M. y Tapia-Ladino. M. (2023). *Conocer la Escritura: Investigación Más Allá de las Fronteras*. Bogotá (Colombia): Pontificia Universidad Javeriana WAC Clearinghouse. <https://hdl.handle.net/10614/13422>

Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2012). *La lectura y la escritura en la universidad*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Narvaja de Arnoux, E., di Stefano, M., & Pereira, M. C. (2016). Professional writings: Argumentative devices and rhetorical strategies. *Revista signos*, 49(Supl. 1), 78-99.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400005>

Natale, L. y Stagnaro, D. (comp.) (2017). Alfabetización Académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior. Ediciones UNGS.

Obeide, S. (1998). Reorganización académica de la Universidad Nacional de Córdoba: elementos conceptuales para el debate. *Revista Administración Pública & Sociedad* 11.

Obeide, S. (2004). Gestión universitaria [en línea]. En IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”. Universidad Nacional de Investigación. Editorial Magna.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (03-21 de octubre de 2005). Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Convención de las Naciones Unidas, París, Francia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura[UNESCO]. (2006). Literacy for Life. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En Riquelme Arredondo, A. & Quintero Corzo, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105. <https://dx.doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). En Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* 14, (3). <https://doi.org/10.1590/s1414-40772009000300013>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). Declaración de Incheon: Educación para Todos 2030.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019). Estrategia de la UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025). Conferencia General 40º reunión. París. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_spa)

Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

Padilla, C. (2004). Producción de discursos argumentativos en estudiantes universitarios. En Actas del V Congreso de Lingüística General, vol. III. León: Arco/Libros.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5801#volumen11652>

Pasadas Ureña, Cristóbal (2010). “Multialfabetización y redes sociales en la Universidad”. En RUSC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7, (2), 17-27.

Pinzás, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la lectura. Introducción a la visión contemporánea de la lectura.* (2da ed.) Asociación de Investigación Educativa y extensión pedagógica Sofía Pinzás. Lima.

<https://es.scribd.com/document/500792877/PINZAS-J-Leer-pensando-Introduccion-a-la-vision-contemporanea-de-la-lectura>

Poder Legislativo de la Provincia de Tierra del Fuego. (2015). Ley N° 1018: Ley de Educación. Sanción: 4 de diciembre de 2014. Promulgación: 6 de enero de 2015 (D.P. N° 27). Publicación: B.O.P., 16 de enero de 2015.

Raguseo, C., Bonadeo, F., Mórtola, G., & Montserrat, M. (2012). Una reflexión crítica acerca de la situación de las lenguas extranjeras en el sistema educativo santafesino (2003-2015): ¿Estado de ausencia?. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. 14(2), 17, diciembre 2022. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/issue/view/2632>

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24. (7 de noviembre de 2007). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://des-tuc.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/06/Res.-CFE-24-07.pdf>

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 181. (26 de septiembre de 2012). Por la cual se aprueba el documento con los NAP. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://cfe.educacion.gob.ar/resolucioness/res12/181-12.pdf>

Resolución del Ministerio de Educación N° 919. (12 de octubre de 2001). Por la que se aprueban los lineamientos y se instrumenta la difusión y aplicación internacional del CELU. 12 de octubre de 2001. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.else.edu.ar/sites/www.else.edu.ar/files/imagenes/2001%20resolucion919.pdf>

Resolución del M.E.C.C.y T. N° 349. (17 de marzo de 2008). Por la cual se aprueba la implementación de la enseñanza de LEI en el segundo ciclo del nivel primario.

Resolución del M.E.C.C.y T. N° 2761. (03 de agosto de 2022). Por la cual se aprueba el otorgamiento de horas y el documento con las orientaciones generales para la

implementación de la jornada extendida y fortalecimiento de las trayectorias educativas. Resolución de M.E.D. N° 2.385 (09 de septiembre de 2015). Por la cual se aprueba el documento titulado “Régimen de Organización de Carreras, Otorgamiento de títulos y Expedición de Diplomas” de las Instituciones Universitarias que integran el Sistema Universitario Nacional: Universidades Nacionales, Provinciales y Privadas e Institutos Universitarios Estatales y Privados reconocidos por el Estado Nacional,” se modifica la Resolución Ministerial N° 160 del 29 de diciembre de 2011, y se faculta a la SPU a dictar normas reglamentarias para su mejor operatividad.

Resolución del Ministerio de Educación N° 50. (2 de febrero de 2010). Declárase incluido en la nómina del artículo 43 de la Ley N° 24.521 el título de Profesor Universitario.  
<https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res50-2010.pdf>

Resolución del Ministerio de Educación N° 139. (22 de diciembre de 2011). Declárase incluido en la nómina del artículo 43 de la Ley N° 24.521 los títulos de Biólogo, Licenciado en Ciencias Biológicas, Licenciado en Biología, Licenciado en Biodiversidad y Licenciado en Ciencias Básicas - Orientación Biología.

Resolución de M.E.D. N° 2587. (27 de octubre de 2014). Por la cual se aprueba el Diseño Curricular Provincial de la Educación Primaria Común y de las modalidades Rural y Especial de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur  
<https://repositoriocurricular.educacion.gob.ar/handle/123456789/2768>

Resolución de M.E.D. N° 974. (29 de mayo de 2015). Por la cual se aprueba el Documento Organizador Provincial de la Propuesta de Jornada Ampliada del Nivel Primario.

Resolución Rectoral N° 15. (30 de enero de 2012). Estatuto Provisorio de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

chrome-

extension://efaidnbmnnibpcapcglclefindmkaj/[https://www.untdf.edu.ar/uploads/archivos/Reso\\_15\\_12\\_Estatuto\\_Provisorio\\_UNTDF\\_1433436981\\_1544536628.pdf](https://www.untdf.edu.ar/uploads/archivos/Reso_15_12_Estatuto_Provisorio_UNTDF_1433436981_1544536628.pdf)

Resolución Rectoral N° 289-2012 (29 de octubre de 2012). Por la cual se crea la carrera de Ingeniería Industrial en la UNTDF en el ámbito del IDEI.

Resolución Rectoral N° 293-2012 (29 de octubre de 2012). Por la cual se crea la carrera de Ciencias Ambientales en la UNTDF en el ámbito del ICPA.

Resolución Rectoral N° 312-2013 (27 de agosto de 2013). Por la cual se modifica la

resolución rectoral 284/12 de la carrera de pregrado Tecnicatura en Turismo en la UNTDF en el ámbito del IDEI.

Resolución Rectoral N° 313-2013 (27 de agosto de 2013). Por la cual se modifica la resolución rectoral 285/12 de la carrera de Licenciatura en Turismo en la UNTDF en el ámbito del IDEI.

Resolución Rectoral N° 329-2013 (28 de agosto del 2013). Por la cual se realizan modificaciones en la caja curricular del plan de estudio de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Resolución Rectoral 313-2018. Misiones y Funciones de la Escuela de Idiomas. Aprueba el Manual de Misiones y Funciones de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y el Organigrama General de la UNTDF.

Rey, B. (1999). De las competencias transversales a una pedagogía de la intención. Editorial Dolmen S.Z. Santiago. Chile. (p.25). En Kubessi Pérez, M (2015) *Análisis de competencias transversales referido al modelo educativo de ingeniería aeronáutica en la Universitat Politècnica de València*. [Tesis de Doctorado]

Rosenblatt, L. M. (1976). Literature as exploration. Nueva York: Modern Language Association. En Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J. A., & Carezzano, F. J. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506101.pdf>

Saldana, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. Oxford University Press, Incorporated.

Sánchez Upogui, A. A., (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69549127019>

Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* (24), 209-239.

Skidmore, M. (2023). Effects of participation in an online intercultural exchange on drivers of L2 learning motivation. *Language Teaching Research*, 1-19. [https://doi.org/10.1177/13621688231153622 journals.sagepub.com/home/ltr](https://doi.org/10.1177/13621688231153622)

- Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. 1<sup>a</sup>. Edición. Uruguay. Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República.
- Spolsky, B. (2004). Language Policy. Cambridge, Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). Language Management. Cambridge, Cambridge University Press.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2da ed.). Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Paidós.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Glasgow: CUP.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Glasgow: CUP.
- Tardy, C. (2004). The role of English in scientific communication: Lingua Franca or Tyrannosaurus rex? *Journal of English for Academic Purposes*, 3(3), 247-269.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Toribio, E. (1999). *La evaluación de la estructura académica*. Buenos Aires: CONEAU. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/toribio.pdf>
- Unamuno, V. (2004). Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos. En *Sujetos de la lengua: introducción a la lingüística del uso* (pp. 137-161).
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Varela, L. (2006). La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique, tesis de doctorado. París, EHESS.
- Varela, L. (2019). Políticas de lenguas y movilidad académica internacional en Argentina.

*Revista Digital de Política Lingüística, 11*, 6-20.

Varguillas, C., (2006). El uso de atlas.Tí y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Instituto pedagógico rural el mácaro. *Laurus, 12(Ext)*, 73-87. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109905.pdf>

Vazquez, A. (2007). Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados del estudiante. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. 2(7), 4-15.

Villa, A. y Poblete, M. (2007): Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press. (Trabajo original publicado en ruso en 1930).

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walsh, C. (2017). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Abya Yala. En Baum, G. (2021). Diseños de materiales decoloniales situados para la enseñanza como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL. 13 (2)*, 133-168.

Wood, A. (2001). International scientific English: The language of research scientists around the world. En Flowerdew, J. y Peacock, M. *Research Perspectives English for Academic Purposes*. Cambridge: CU

Yakovaleva, E., Polyakova, S., Mishanova, S., Alekseeva, L., Gritsenko, E., Lane, J., & Erizkova, E. (2019). International Teleconference Project: Environmental Issues of the World in Teaching English to Geoscience Students. *Proceedings of the International Mine Water Association Conference*, (pp. 765-770). Perm State University.

Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(2)*, 79-92. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15545663006.pdf>

Zavala, V. (2008), La literacidad, o lo que la gente ‘hace’ con la lectura y la escritura. *Textos*

*de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.

Zavala, V. (2009), ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En Judith Kalman y Brian V. Street (eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 348-363). Diálogos con América Latina. Siglo XXI/ CREFAL.