

Las representaciones sociales de francés e inglés del estudiantado universitario. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER<sup>1</sup>

*Social representations of French and English by university students. The case of the Faculty of Educational Sciences at the National University of Entre Ríos*

Agustina Mai<sup>2</sup>, María Soledad Lódolo<sup>3</sup> y Mónica Sforza<sup>4</sup>

---

---

<sup>1</sup> Este artículo es el resultado del informe de avance del proyecto de investigación aprobado por los evaluadores externos, designados por la universidad conforme la normativa vigente, en el primer semestre del año en curso.

<sup>2</sup> Directora del Proyecto de Investigación «Las representaciones sociales de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación –UNER sobre las lenguas extranjeras» (PID), Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU)–UNER. Profesora de Francés (ISP N° 8 Alte. Brown, Santa Fe), Licenciada en Comunicación Social (UBA) y maestranda en Docencia Universitaria de la FHUC de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y en la Maestría en Lingüística de la UNLP. Profesora Titular de Francés en la FCEDU, JTP en FHUC y profesora adjunta en el ISM de la UNL. ORCID 0000-0002-5986-4247

<sup>3</sup> Codirectora del PID. Profesora de Inglés (FHAYCS, UADER) y Magister en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaen, España). Profesora Adjunta responsable de la cátedra de Inglés en la FCEDU.

<sup>4</sup> Colaboradora externa del PID. Profesora de Inglés (Instituto Nacional del Profesorado de Paraná), Licenciada en Lenguas Modernas y Literatura, y Magister en Docencia Universitaria (ambas carreras en FCEDU, UNER). Fue profesora adjunta a cargo de la cátedra de Inglés de la FCEDU, UNER hasta marzo de 2024 [0009-0000-1131-5559](https://orcid.org/0009-0000-1131-5559)

 Agustina Mai

[agustina.mai@uner.edu.ar](mailto:agustina.mai@uner.edu.ar)

*Facultad de Ciencias de la Educación  
(FCED) de la Universidad Nacional  
de Entre Ríos (UNER)*

 María Soledad Lódolo

[soledad.lodolo@uner.edu.ar](mailto:soledad.lodolo@uner.edu.ar)

*Facultad de Ciencias de la Educación  
(FCEdu) de la Universidad Nacional  
de Entre Ríos (UNER)*

 Mónica Sforza

[monica.sforza@uner.edu.ar](mailto:monica.sforza@uner.edu.ar)

*Facultad de Ciencias de la Educación  
(FCEdu) de la Universidad Nacional  
de Entre Ríos (UNER)*

#### Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

e-ISSN: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 21, e0074, 2024

[revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar](mailto:revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar)

Recepción: 04/07/2024

Aceptación: 25/09/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0074>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

**Resumen.** Este artículo presenta los primeros resultados de una investigación en curso sobre las representaciones sociales del estudiantado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en relación con las lenguas extranjeras (LE), que surge ante la necesidad de indagar en su perfil, sus representaciones sociales y expectativas sobre el aprendizaje de idiomas en el ámbito universitario, frente a los cambios socio-históricos actuales. Los objetivos principales son

relevante, analizar y comparar las representaciones sociales y expectativas de estudiantes sobre las LE enseñadas en sus carreras; analizar los programas de cátedra y reconfigurar las propuestas didácticas. Basándonos en una metodología cuali-cuantitativa, utilizamos la técnica de encuesta con preguntas cerradas y abiertas sobre un universo de 120 estudiantes de grado, complementada con un grupo focal y el análisis de los programas de cátedras (2018–2023). Entre los resultados preliminares destacamos: el predominio de una concepción instrumentalista de la LE —escasísima vinculación con la cultura—; una vinculación con aspectos afectivos en el francés y económicos en inglés; la subestimación de lo aprendido en la secundaria; y la fuerte asociación entre saber un idioma y poder hablarlo.

**Palabras clave:** representaciones sociales, lenguas extranjeras, estudiantado universitario, aprendizaje

**Abstract.** *This article presents the initial findings of an ongoing research project on the social representations of foreign languages (FL) by students from FCEDU, driven by the need to explore students' profiles, their social representations, and expectations about language learning at the university level, in light of current socio-historical changes. The main objectives are to identify, analyze, and compare students' social representations and expectations of the FL taught in their course programmes; to analyze the course syllabi, and to reshape the didactic proposals. Based on a mixed-methods approach, we employed a survey technique with both closed and open-ended questions, covering a sample of 120 undergraduate students, complemented by a focus group and an analysis of the course syllabi (2018–2023). Among the preliminary findings, we highlight the predominance of an instrumentalist perspective of FL —with very little connection to culture— a tendency to associate French with emotional aspects and English with economic factors; the undervaluation of what was learned in secondary school; and the strong association between knowing a language and being able to speak it.*

**Keywords:** social representations, foreign languages, university students, learning

## 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos los primeros resultados, a modo de conclusiones parciales y provisorias, respecto de las representaciones sociales de las LE por parte de estudiantes de las carreras de grado de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Estas conclusiones se enmarcan en el proyecto de investigación «Las representaciones sociales de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación — UNER— sobre las lenguas extranjeras»<sup>5</sup>, desarrollado por los equipos de Francés e Inglés<sup>6</sup> del Departamento de Idiomas Modernos de dicha unidad académica. El proyecto actualmente se encuentra en su segundo y último año.

Esta investigación surgió frente a la necesidad de conocer las representaciones sociales y expectativas del estudiantado sobre el aprendizaje de las LE en sus carreras —Francés e Inglés— frente a los cambios socio-históricos que estamos atravesando. En primer lugar, el amplio acceso a las nuevas tecnologías —celulares en el aula, traductores en línea— y la virtualización forzosa a partir de marzo de 2020 nos interpelaron a replantearnos qué y cómo enseñamos en las cátedras de Idiomas Extranjeros en las carreras de grado. En segundo lugar, gracias a los crecientes y diversos procesos de internacionalización, la movilidad es una posibilidad cercana para el estudiantado y profesorado. Por ejemplo, a partir de las restricciones de la pandemia por Covid-19, los [programas de movilidad virtual](#) permiten cursar virtualmente en otra universidad; posibilidades que se restringen a casas de estudio hispanohablantes si no se manejan otros idiomas. Asimismo, el bagaje previo proveniente de la escuela secundaria, donde existe una importante carga horaria destinada a las LE, también constituye un factor importante a la hora de reconfigurar las propuestas de enseñanza en el nivel superior.

En este contexto, nos interesó conocer las representaciones sociales del estudiantado sobre el aprendizaje de las LE en sus carreras. ¿Qué expectativas tienen al cursar Idioma Extranjero? ¿Por qué eligen determinada LE? ¿Con qué conocimientos de la LE comienzan la cursada? ¿Qué esperan aprender? ¿Cuáles son las dificultades que encuentran en el aprendizaje de la LE? ¿Qué les aporta el aprendizaje de LE para su formación académica? ¿Y para su vida profesional? ¿Reconocen su valor más allá de la exigencia curricular? ¿Qué aprendieron en las cátedras?.

## 2. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Para llevar adelante la exploración nos apoyamos en la noción de representación social, a partir de la definición de Jodelet (1993):

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Jodelet, 1993:474-475)

---

<sup>5</sup> El equipo es dirigido por Agustina Mai, co-dirigido por Soledad Lodolo e integrado por las docentes Mercedes Alberti, Roxana Bassi, Gisela Rivas, Cecilia Segovia y Mónica Sforza, la docente auxiliar alumna Agustina Azcoaga y el estudiante becario Nicolás Goncalvez.

<sup>6</sup> Reservamos el uso de mayúsculas para referirnos a las cátedras de Idioma Extranjero Inglés o Francés. Para mencionar a las lenguas en sí mismas, empleamos minúsculas.

En esta perspectiva, la representación social supone un sujeto que construye un contenido acerca de un objeto, que puede manifestarse en informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, valoraciones. El objeto puede tener distinta entidad, desde un acontecimiento, un personaje, una tarea a realizar, un lugar, un tiempo, etc. Asimismo, quien construye una representación de un contenido acerca de algo lo hace inserto en un contexto que, en cierto modo, condiciona esa representación, de ahí deviene su carácter social. Por esta misma razón, las representaciones son socialmente compartidas.

Estela Klett (1997), por su parte, siguiendo a Jodelet, expresa que:

[Una representación social es] una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, vale decir, como una manera de interpretar nuestra realidad cotidiana punto de inserción entre lo psicológico y lo social, la representación social se constituye a partir de la experiencia personal, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. En tanto realidad mental producida socialmente, la representación social es el resultado de un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orienta los comportamientos. (Klett, 1997:315)

Asimismo, son muy valiosos los aportes de Louise Dabène (citada en Klett 2021, y en Rodríguez y Justel, 2011) para comprender las dimensiones que comprenden las representaciones del estudiantado respecto de las LE. En un primer momento, Dabène planteó una clasificación de las LE conforme los criterios de utilidad (real o supuesta), prestigio (mayor o menor), facilidad (o dificultad, de su aprendizaje) y un coeficiente de simpatía (o antipatía, que variará según la época y de un país a otro). Luego la reformula y propone cinco criterios o aspectos para clasificar las representaciones sociales de las lenguas:

**Aspecto afectivo:** se valora la lengua en relación a factores afectivos. Este aspecto sobresale en nuestro corpus en respuestas que emplean términos como gustar, querer, encantar, enamoramiento, etc.

**Aspecto epistémico:** refiere a qué representaciones construimos en torno a la lengua en tanto objeto de estudio (si es fácil o complicada, si su gramática o su pronunciación son complejas, si tengo conocimientos previos y por ende será más fácil aprenderla, etc.).

**Aspecto cultural:** refiere al valor atribuido a las expresiones artísticas, a la historia y al pasado asociados a la lengua.

**Aspecto social:** se valora la lengua «en función del nivel social de sus hablantes, y, en consecuencia, las posibilidades de promoción, de ascenso social que ella parece abrir a aquellos que encaran su aprendizaje» (Rodríguez y Justel, 2011:14).

**Aspecto económico:** se valora la lengua en función de lo que representa para el mundo del trabajo o lo que puede significar para las oportunidades laborales. Aquí priman criterios de utilidad, este campo es, por lo tanto, instrumental.

Asimismo, esta investigación se nutre de numerosos estudios<sup>7</sup> que abordan las representaciones sociales de las LE no solo de estudiantes sino también de docentes, así como trabajos vinculados a las tecnologías digitales y su impacto en la enseñanza de lenguas.

Con el propósito de explorar las representaciones sociales del estudiantado, los equipos del Departamento llevamos adelante una encuesta online, libre, voluntaria y anónima a través de un formulario de Google, enviado por mail y WhatsApp, durante el primer semestre de 2023. Para ello,

---

<sup>7</sup> Véase Pasquale (2023); Andrés et al. (2022); Gil-Galván y Martín-Espinosa (2020); Waltermann (2019); Bein et al. (2016); Gaiotti (2016); Guex y Mérillat(2016); Dashtestani (2013); Camacho Bejarano et al. (2012); Rodríguez y Justel (2011); Velázquez (2011).

diseñamos una encuesta piloto y, posteriormente, la definitiva, en las que incluimos preguntas cerradas y abiertas, para conocer sus saberes previos en LE, las expectativas antes de comenzar la cursada y su nivel de cumplimiento, las experiencias de aprendizaje más significativas, la modalidad y valoración de la cursada, las dificultades en el aprendizaje, entre otras cuestiones. Para el envío del cuestionario tuvimos en cuenta la proporción de estudiantes de ambas carreras e idiomas, y que sus cursadas hayan sido entre 2018 y 2023. En total, recibimos 120 respuestas.

Al finalizar el primer cuatrimestre de 2024, realizamos un grupo focal con nueve estudiantes seleccionados del grupo encuestado, en base a las siguientes variables: la proporción de estudiantes de ambas carreras e idiomas; nivel de cursada<sup>8</sup> y si esta fue presencial, virtual o combinó ambas modalidades. Quienes participaron de esta instancia firmaron el consentimiento informado. Actualmente estamos trabajando con este corpus y en la lectura y análisis de los programas de ambas cátedras de los tres niveles que abarcan el período 2018–2023.

### 3. RESULTADOS PARCIALES

Las encuestas fueron respondidas en un 21,08% por estudiantes de Ciencias de la Educación (25 estudiantes) y un 78,91% de Comunicación Social (95 estudiantes), respetando la proporción que representa cada carrera en la FCEDU. A su vez, se mantuvo la proporción de estudiantes que eligen uno u otro idioma: así el 66,66% de las encuestas refieren a inglés (80 estudiantes), el 26,66% a francés (32 estudiantes) y un 6,66% (8 estudiantes) eligieron ambas lenguas. Si bien inglés es ampliamente elegido por la mayoría del estudiantado, notamos que, a mayor edad, es menor la diferencia entre quienes eligen esta lengua o francés. Hasta 20 años, quienes eligen inglés duplican a los de francés; de 21 a 25 años, prácticamente los cuadruplican; pero a partir de los 26 años, vemos que la diferencia entre una y otra lengua va disminuyendo, al punto tal que la elección de inglés no alcanza a duplicar a la de francés. Teniendo en cuenta que son las personas más jóvenes, y sobre todo la franja etaria entre 21 y 25 años, quienes prefieren muy marcadamente el inglés, podemos hipotetizar que esta lengua ha ido ganando terreno ampliamente en los últimos años en detrimento de otras lenguas, en nuestro caso, el francés.

Del universo que acredita tener conocimientos previos en LE la mayoría (89,15%) menciona inglés, sin perjuicio de que algunas personas también hayan estudiado otras lenguas. Es decir que prácticamente nueve estudiantes sobre diez con conocimientos previos en LE estudiaron inglés. Más allá de algunos diseños curriculares de enseñanza media que propician el plurilingüismo, en la práctica la enseñanza del inglés sigue siendo hegemónica. A su vez, las tres cuartas partes de quienes eligen ambas lenguas superan los 25 años. Esta situación puede deberse a que, en algunos casos, escogen la segunda lengua cuando ya están en el tramo final de la carrera, incluso durante la realización de la tesina, como una forma de seguir con un vínculo con la Facultad y/o mantener el ritmo de estudio.

Por otra parte, el 75% de quienes rinden libre Inglés lo hacen porque cuentan con conocimientos previos por fuera de la FCEDU. El cuarto restante rinde libre gracias a los conocimientos desarrollados durante el cursado en la Facultad de los niveles I y II. En Francés, hubo solo dos casos de exámenes libres.

### 4. ¿POR QUÉ ELIGEN FRANCÉS?

El principal motivo (30%) para la elección del francés es la formación previa en inglés u otro idioma, por lo que podemos inferir que la motivación radica en aprender algo nuevo, distinto a lo que ya conocen (criterio epistémico, según Dabène). En segundo lugar (25%) eligen francés porque ya tienen conocimientos previos en esta lengua y quieren profundizarlos o consideran que les puede resultar más fácil (nuevamente un criterio epistémico). En tercer lugar, un 20% expresó el gusto y el interés por el francés, cierto disfrute y belleza en torno a esta lengua, que acentúa el carácter afectivo de la elección. Esta afectividad se manifiesta también en el cansancio hacia el inglés y el interés por conocer algo nuevo.

<sup>8</sup> Idioma extranjero es una materia anual, con dos niveles para Ciencias de la Educación y tres para Comunicación Social.

La novedad es otro de los motivos por los que se inclinan por el francés. Finalmente, un 5% refirió a la utilidad de la lengua y en un caso se mencionó el deseo de conocer París (criterio cultural, según Dabène).

### 5. ¿POR QUÉ ELIGEN INGLÉS?

Al igual que con francés, la principal razón por la que escogen inglés responde a un criterio epistémico: es el conocimiento previo de la lengua. La mitad del universo encuestado de Inglés ya cuenta con formación en dicho idioma y lo elige por tres motivos: profundizarlo, por facilidad y por la posibilidad de rendir libre la materia. Dentro de este grupo el 60% expresa haberlo aprendido en la escuela primaria y/o secundaria. Tener conocimientos previos en inglés condujo a dos decisiones opuestas: en algunos casos eligieron la misma lengua para profundizarla; en otros, como ya sabían inglés, decidieron aprender una lengua nueva: francés. Por el contrario, quienes cuentan con conocimientos previos de francés deciden continuar con el mismo. Si comparamos ambas lenguas, encontramos que, en el francés, el criterio afectivo (gusto) es mucho más importante que el económico, mientras que con el inglés, se prioriza la utilidad y/o necesidad de la lengua, y se la califica de «lengua universal»<sup>9</sup>. Por último, el criterio cultural es escasamente señalado (3,33%)

### 6. EXPECTATIVAS ANTES DE CURSAR

En el 25% de las encuestas se refieren a las expectativas vinculadas con la comunicación en LE con una fuerte predominancia de la oralidad (hablarlo con fluidez, mantener una conversación, realizar entrevistas, entender a otras personas), seguida por la escritura. Un 19% espera aprender y profundizar los conocimientos previos de la lengua. El 11% tiene expectativas vinculadas al campo disciplinar y profesional, con menciones al vocabulario, traducción y desempeño profesional. El 9% del estudiantado indicó tener miedo de cursarla o que iba a ser difícil. Este temor a la dificultad es más recurrente en Francés. Un 8,33% no expresó tener expectativas sobre la materia y el mismo porcentaje refiere a aprender «lo básico». El 7,5% pretende comprender la LE, principalmente por escrito, pero también oralmente.

Es indisociable la relación entre las causas que motivan la elección de una lengua y las expectativas, ya que aquí también se infieren aspectos epistémicos –aprender a comunicarse y la profundización de los conocimientos previos– y económicos cuando se enfatiza la necesidad de aprender el idioma para utilizarlo en el campo profesional, por ejemplo. Al igual que en la motivación, el aspecto cultural subyace con muchísima menos frecuencia. Si bien las principales expectativas están vinculadas con la comunicación, se advierte una concepción bastante utilitaria e instrumentalista de la misma. En las representaciones sociales del estudiantado es prácticamente nula la vinculación de una lengua con una cultura, todo lo contrario de lo que desde las cátedras sostenemos y promovemos. Llama aún más la atención porque esta representación de la lengua exclusivamente como medio o instrumento de comunicación y no como parte indisociable y constitutiva de una cultura, surge en estudiantes de Comunicación y Educación, campos disciplinares atravesados por conceptos socio-culturales.

---

<sup>9</sup> Las comillas corresponden a citas directas de las encuestas online realizadas.

## 7. CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS

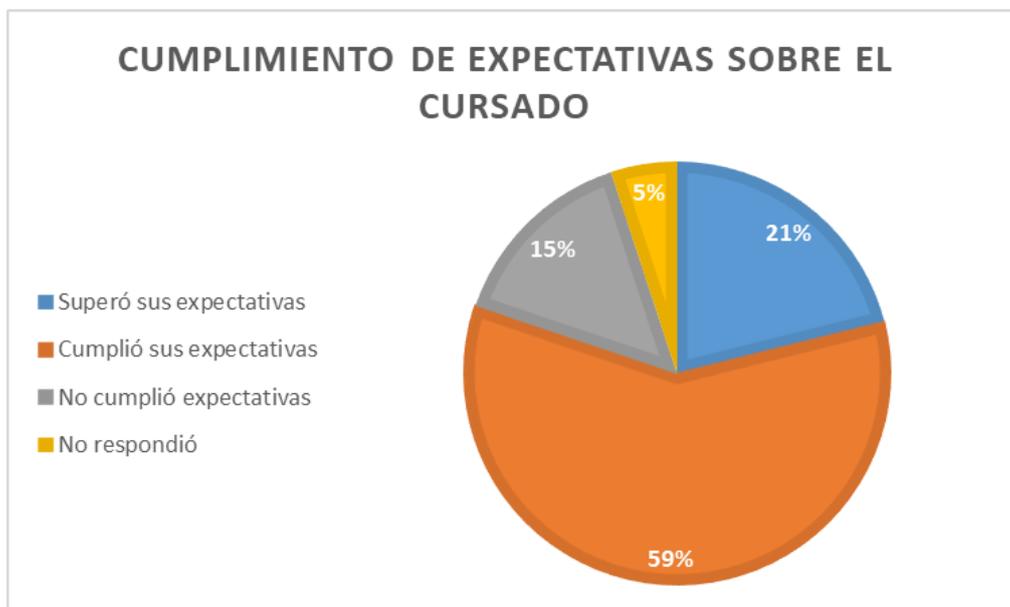


FIGURA 1

Cumplimiento de expectativas sobre el cursado

En los casos en que se cumplieron las expectativas, se destacan las herramientas adquiridas para la expresión oral y escrita, la interpretación de textos, la ampliación de conocimientos, el aprendizaje de temas y herramientas más allá de la lengua propiamente dicha, y la vinculación con la carrera. Cuando las expectativas fueron superadas fue gracias al aprendizaje de otras cuestiones más allá de la LE o porque el nivel fue superior al esperado. En Francés se menciona, además, la posibilidad de internacionalización, desconocida hasta el momento de cursar la materia.

En los casos en que no se cumplieron las expectativas, mencionan que el nivel es muy básico (similar al de la secundaria), la inadecuación entre el nivel de enseñanza y el de evaluación, la escasa vinculación con el campo profesional y demandan mayor práctica oral y vocabulario específico de la carrera. Advertimos cómo el estudiantado reclama aprender a hablar y a comprender oralmente una LE. En este sentido podemos valorar como altamente positiva la decisión de ambas cátedras de incluir el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas. En síntesis, poder hablar la LE y comprender la oralidad son las principales expectativas del estudiantado. Asimismo, el cumplimiento o no de las mismas está íntimamente vinculado con el desarrollo de las competencias de producción, principalmente en forma oral, pero también escrita.

Si comparamos el nivel de Inglés con el de la secundaria, observamos una interesante contradicción entre quienes no cumplieron sus expectativas porque el nivel era igual al de la escuela y quienes las superaron porque no era tan básico como en la secundaria. Estos polos son una muestra de la diversidad de niveles de enseñanza y aprendizaje por los que puede haber transitado cada participante. Destacamos que del 67,7% que declara contar con conocimientos previos, más de un tercio (37,7%) estudió en un instituto privado, por lo que sus expectativas y nivel podrían ser mayores.

## 8. LA SUBESTIMACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Un aspecto a destacar es la representación de la enseñanza de LE en la escuela secundaria. Al consultar si estudiaron alguna LE antes de empezar en la FCEDU, surgieron varias respuestas negativas. Pero en

dichas encuestas, cuando se indaga en la motivación para elegir el idioma, se mencionan los conocimientos previos de la escuela secundaria. Es decir, niegan contar con experiencias previas de aprendizaje, pero las mismas aparecen cuando especifican los motivos de la elección de la LE en la Facultad. Esta discrepancia nos llevó a incluir una categoría que denominamos «no, pero sí»<sup>10</sup>. En este sentido, del total de quienes sí han tenido formación en LE antes de ingresar a la Facultad —información obtenida cotejando las diversas respuestas de cada estudiante— solo el 67,5% la reconoce como antecedente. Esto da cuenta de la representación negativa respecto de la enseñanza de LE en la escuela secundaria, al punto tal que no reconocen dichos conocimientos como previos. Es probable que en este olvido o negación juegue una asociación entre aprendizaje de LE e institutos privados, que serían los espacios privilegiados donde se aprende, lo que refuerza la representación de que lo que se enseña en la escuela en materia de LE no constituye un antecedente, no es percibido como un verdadero aprendizaje.

Esta representación desvalorizante respecto de la enseñanza de idiomas en la secundaria nos interpela como docentes de LE porque nos preguntamos qué está sucediendo con los diseños curriculares, con los modos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. ¿Cómo es posible que estudiantes que tienen LE durante sus cinco o seis años de escolaridad secundaria no reconozcan que han aprendido o desarrollado un conocimiento del idioma? Nos planteamos si esto constituye un problema de orden estrictamente didáctico o también implica otras aristas, si esta preocupación forma parte de la agenda didáctica de los centros de formación docente en LE o no y, finalmente, si podremos contribuir desde esta investigación a generar espacios con colegas de otros niveles educativos para profundizar en estas problemáticas.

## 9. VIRTUALIDAD VS. PRESENCIALIDAD

La mayoría del estudiantado de la muestra prefiere la presencialidad (59 %) por cuestiones vinculares, tanto con las docentes<sup>11</sup> como con sus pares, como la comunicación interpersonal, la fluidez y la espontaneidad de los intercambios cara a cara. También se valora la dinámica de la clase presencial, que facilita el proceso de aprendizaje, gracias a la posibilidad de preguntar, sacarse dudas, corregir errores, etc. Luego se mencionan motivos relacionados con la oralidad y la práctica de la LE, la capacidad de atención (en la virtualidad consideran que es más fácil distraerse y que las pantallas cansan más). Si bien algunas respuestas aluden a razones de índole más personal, prácticamente todos los argumentos se basan en aspectos pedagógicos y didácticos de la clase de LE.

Entre quienes optan por la virtualidad (12 %), encontramos una gran variedad de motivos: la mayoría de índole extra-pedagógicas, como razones laborales, de distancia y de traslado, y otras pedagógicas, como acceso a materiales didácticos, administración del tiempo y autonomía en el estudio.

## 10. VALORACIÓN DE LO APRENDIDO

En ambos idiomas, lo que más valora el estudiantado son los modos de enseñanza, la dinámica de las clases y la posibilidad de aprender y comprender no solo una LE, sino otras cuestiones más allá de la lengua. Asimismo, el estudiantado reconoce la utilidad de ciertas herramientas para poner en práctica la lengua y diferentes actividades que se realizan durante las clases, como hablar, escribir textos cortos, abordar diferentes géneros periodísticos, conjugar verbos. A su vez, destacan el rol docente, por su «dedicación»<sup>12</sup>, «compromiso», «paciencia», «comprensión», «predisposición», «motivación» y «vocación». Todos estos subjetivismos positivos (Kerbrat-Orecchioni, 1997) tienen una fuerte prevalencia del aspecto afectivo. En este sentido, se remarcan el vínculo con las docentes, el acompañamiento personalizado que brindan y su capacidad de explicación.

<sup>10</sup> Usamos las comillas porque se trata de una clasificación que creamos para este tipo de respuestas.

<sup>11</sup> Utilizamos el femenino, ya que todas las docentes de Idiomas somos mujeres.

<sup>12</sup> De ahora en adelante todas las palabras y frases entrecomilladas son expresiones extraídas de las respuestas a las encuestas.

También se valoran los temas trabajados, ya sea por su actualidad o por su vinculación con su campo profesional. Aquí es posible inferir una concepción utilitaria de la lengua: «sirve para», «es útil». La capacidad de expresarse oralmente y de comunicarse en LE es altamente valorada, sobre todo en Francés. En Inglés, es mayor la valoración de la lectura y la comprensión de textos, en consonancia con su propuesta más centrada en la lecto-comprensión hasta 2021. En menor medida se reconocen la oralidad, la pronunciación y los intercambios que se pueden establecer en la lengua de estudio, competencias que recién comenzaron a desarrollarse en los niveles I y II a partir de 2022. En este sentido, en ciertas respuestas, observamos una coherencia entre lo que el estudiantado valora y el enfoque que cada cátedra propone o focaliza, cuestión que será profundizada a la luz de la lectura y análisis de los programas de cátedra a los que estamos abocadas actualmente.

De las actividades realizadas en clase destacan, principalmente, las vinculadas con la oralidad —como contar experiencias, exponer, entender cuando hablan— el trabajo en grupo o de a pares, y la producción de trabajos creativos. Los temas de actualidad, el trabajo interdisciplinario y el intercambio entre pares y docentes también suscitan el reconocimiento del estudiantado. Por último, resaltan el uso de tecnologías, como el aula virtual, el WhatsApp y el visionado de videos.

Una vez más, la posibilidad de hablar en LE y de comprenderla oralmente es mencionada en primer lugar, lo que da cuenta de una necesidad y/o expectativa del estudiantado de desarrollar las competencias orales —tanto de producción como de comprensión—. En este sentido, podemos concluir que una de las representaciones sociales más arraigadas en torno a las LE es la posibilidad de comunicarse, principalmente en forma oral: saber una LE es poder hablarla y escucharla. Somos conscientes de las dificultades que conlleva enseñar y promover el aprendizaje de estas competencias en el ámbito universitario, pero también reconocemos que la motivación y las expectativas pueden conducir a un aprendizaje mucho más significativo. Debido a que uno de los objetivos de esta investigación es poner en diálogo las representaciones sociales del estudiantado con las propuestas de cátedra, para reconfigurar estas últimas, la decisión hace ya unos años de incorporar las cuatro macrohabilidades comunicativas parece ser acertada en base a los resultados provisorios de esta investigación.

### **11. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE**

En Francés quienes menos dificultades manifestaron fueron las personas más jóvenes y en Inglés es notorio el incremento en el señalamiento de dificultades con el aumento de la edad. Es por ello que concluimos que a mayor edad se advierten mayores dificultades en el aprendizaje de las LE. Dichos inconvenientes se inscriben en cuestiones lingüísticas, como los verbos, la pronunciación, los diálogos, la gramática, etc.; cuestiones extralingüísticas, aunque pedagógicas, como la dinámica de la clase, la explicación, el vínculo estudiante-docente y, finalmente, aspectos extra-lingüísticos y extra-pedagógicos, como los paros, los feriados, cuestiones técnicas en la conectividad y problemas laborales.

### **12. ALGUNAS CONCLUSIONES**

Estas son las conclusiones provisorias de la discusión de los resultados obtenidos hasta el momento, que serán profundizadas a partir de la técnica del grupo focal y puestas en diálogo con las propuestas didácticas, a partir del análisis de contenido de los respectivos programas de cátedra. En primer lugar, concluimos que una de las representaciones sociales más arraigadas en torno a las LE es la posibilidad de comunicarse oralmente: saber una LE es poder hablarla y escucharla. Esto se evidencia en que, de las actividades propuestas por las cátedras, las más valoradas por el estudiantado son las vinculadas con la oralidad: la posibilidad de hablar en LE y de comprenderla oralmente es mencionada en primer lugar, lo que refuerza la representación de que aprender idioma implica desarrollar las competencias orales. Asimismo, una de cada cuatro personas encuestadas espera hablar en LE y comprender la oralidad. Esta representación entra en fuerte tensión con el enfoque centrado en la lecto-comprensión que durante años primó —y continúa— en las cátedras universitarias.

En segundo lugar, y en consonancia con lo dicho anteriormente, destacamos una representación negativa y una subvaloración de lo aprendido en la escuela secundaria. Solo el 67,5% de quienes tuvieron LE en el nivel medio, lo citan como un conocimiento previo; el resto no lo reconoce como tal. Pudimos evidenciar esta contradicción al cruzar las respuestas sobre los conocimientos previos y las motivaciones al optar por el idioma. Así, hay quienes afirman no tener experiencia previa en LE, pero al momento de justificar la elección del idioma, mencionan los años de estudio en la secundaria. Por el contrario, no encontramos ningún caso semejante entre quienes se formaron en institutos privados. Es decir que subyace una asociación directa entre aprender una LE y los institutos de enseñanza privada y, a su vez, esta negación del aprendizaje en la escuela secundaria está íntimamente vinculada con la representación que comparte buena parte del universo encuestado: saber una LE implica hablarla y comprenderla oralmente, competencias que son poco desarrolladas en la educación secundaria, lo que refuerza la representación de que lo aprendido en el nivel medio no es considerado un verdadero conocimiento de la LE.

Otras representaciones que hemos podido relevar hasta el momento vinculan al francés con aspectos afectivos (gusto, placer), principalmente, y al inglés con aspectos económicos, que destacan la utilidad de la lengua en tanto herramienta para el mundo laboral. Asimismo, predomina una representación en términos instrumentales de las LE en general, como herramientas para el estudio o la futura profesión, desprovistas de cualquier atisbo cultural (este aspecto prácticamente no aparece en las encuestas). Llama la atención que en carreras del campo de las humanidades y las ciencias sociales se construya esta vinculación excluyente de las lenguas como meras herramientas de comunicación y no como un factor constitutivo e ineludible de una cultura.

Por último, queremos destacar la hegemonía de la enseñanza del inglés en el nivel secundario o en la enseñanza particular, con casi nueve de diez estudiantes con conocimientos previos que aprendieron esta lengua. Este bagaje incide en la elección del idioma en la FCEDU: saber inglés inclina la balanza a favor de esta lengua —quienes deciden profundizarla, rendirla libre o consideran que el cursado será más fácil— o del francés —el cansancio por el inglés, la curiosidad por aprender una lengua nueva—. Quienes aprendieron francés en la secundaria no cambian de lengua en la facultad, por lo cual consideramos fundamental contar con una propuesta plurilingüe en el nivel medio.

### 13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, G.; San Martín, P.; Cortassa Amadío, C.; Wursten, A. y Pereira, M. (2022).** Análisis de prácticas educativas y culturales mediatizadas por TIC en la Universidad Nacional de Entre Ríos. La experiencia de la Facultad de Ciencias de la Educación durante y después de Covid-19. Informe final del Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID-UNER N° 3186) para Director Novel con Asesor, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Bein, R.; Bengochea, N. y Sartori, M. F. (2016).** Yo leo Inglés, vos leés Francés, ellos se quedan afuera... La resistencia a las Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. *IV-Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras*, Universidad de Buenos Aires, CONICET, República Argentina. 30 de junio y 1 de julio 2016.
- Camacho Bejarano, R., Barquero González, A., Mariscal Crespo, M. I., y Merino Navarro, D. (2012).** Motivación, necesidades y expectativas de los estudiantes del Grado en Enfermería en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Index de Enfermería*, Vol. 21, N° 4, 194-198. Universidad de Huelva, Granada. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962012000300004>
- Dashtestani, R. (2013).** EFL teachers' and students' perspectives on the use of electronic dictionaries for learning English. *CALL-EJ*, 14(2), 51-65. University of Tehran. Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/256839251\\_EFL\\_teachers%27\\_and\\_students%27\\_perspectives\\_on\\_the\\_use\\_of\\_electronic\\_dictionaries\\_for\\_learning\\_English](https://www.researchgate.net/publication/256839251_EFL_teachers%27_and_students%27_perspectives_on_the_use_of_electronic_dictionaries_for_learning_English)

- Gaiotti, C. (2016).** Représentations du français en milieu universitaire: la parole des étudiants et des enseignants. En Defays, J.-M. y Geron, G. (Coord.), *Représentations du français et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner*, Revue *Le Langage et l'Homme*, N° 51(1), septembre 2016, Belgique: Editions L'Harmattan – Editions EME, 139–150. ISBN 978–2–8066–3572–3.
- Gil–Galván, R. y Martín–Espinosa, I. (2020).** ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera? *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 237–247. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68326>
- Guex, C. y Mérillat, M. (2016).** Attitudes et représentations sociales des étudiant–e–s de dernière année de Bachelor primaire de Saint–Gall et Lausanne par rapport à l'enseignement de la langue étrangère, respectivement le français pour Saint–Gall et l'allemand pour Lausanne: Comparaison des représentations sociales et attitudes des étudiant–e–s de dernière année de Saint–Gall et Lausanne. *Haute École Pédagogique du Canton de Vaud*, Suiza. Recuperado de: <https://patrinum.ch/record/16441?v=pdf>
- Jodelet, D. (1993).** La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (1993). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Kerbrat–Orecchioni, C. (1997).** *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Klett, E. (1997).** Políticas lingüísticas: el difícil camino de Babel. Actas del Congreso Internacional *Políticas lingüísticas para América Latina* publicado por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Klett, E. (2021).** *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Editores Asociados.
- Pasquale, R. (2023).** Capital y repertorios lingüísticos en el sistema universitario argentino. El caso de la Universidad Nacional de Luján. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, N° 19, 14–36.
- Rodríguez, S. y Justel, L. (2011).** Representaciones sociolingüísticas del idioma alemán en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández» y en escuelas argentino alemanas de la Ciudad y del Gran Buenos Aires. Recuperado de: [https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/investigacion/upload/REPRESENTAC\\_RODR\\_JUSTEL\\_INF\\_FINAL.pdf](https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/investigacion/upload/REPRESENTAC_RODR_JUSTEL_INF_FINAL.pdf)
- Velázquez, A. (2011).** Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage: enquête auprès d'étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes. *Synergies Mexique* 1. 1. (pp.57–80). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/272792331\\_Representations\\_sociales\\_de\\_la\\_langue\\_francaise\\_et\\_motivations\\_de\\_son\\_apprentissage\\_enquete\\_aupres\\_d'etudiants\\_universitaires\\_mexicains\\_specialistes\\_et\\_non\\_specialistes](https://www.researchgate.net/publication/272792331_Representations_sociales_de_la_langue_francaise_et_motivations_de_son_apprentissage_enquete_aupres_d'etudiants_universitaires_mexicains_specialistes_et_non_specialistes)
- Waltermann, E. (2019).** Les représentations des langues étrangères dans leur enseignement: quelles sont-elles? Qu'en faire? En Conti. V. et al. *Des mots et des langues qui nous parlent...Représentations langagières, enseignement et apprentissage*, (pp.77–92). Université de Genève / Département de l'Instruction Publique, Genève.