

La enseñanza del inglés en la universidad: análisis de enfoques, objetivos y contenidos curriculares a partir de un estudio de caso en Uruguay

English language teaching at the university level: an analysis of approaches, objectives, and curricular content in a case study from Uruguay

RESUMEN: La posesión de un acervo lingüístico amplio es considerado primordial por distintos actores universitarios, puesto que permite acceso a bibliografías producida en distintas lenguas, participación en instancias académicas y la conformación de cierto ethos internacional. En la universidad pública estudiada, ubicada en Uruguay, entre las diversas lenguas extranjeras que se enseñan está el inglés; lengua vital en ámbitos académicos y profesionales. Con el objetivo de describir los enfoques de enseñanza, objetivos y contenidos curriculares de los cursos de inglés como lengua extranjera que se brindaron en esta universidad entre 2019 y 2023, se realizó, desde un enfoque de Análisis del Discurso, un estudio de caso basado en el análisis de información recabada mediante observaciones de aula (n=24 horas), entrevistas semi-estructuradas a docentes (n=3; [F=2]; [M=1]) y estudiantes (n=3; [F=3]; [M=0]) de las tres áreas del conocimiento de la universidad (uno por área) y análisis de los programas curriculares de los cursos brindados en el período estudiado (n=23). Mediante técnicas de análisis del discurso (análisis de temáticas, intertextualidades e interdiscursividades) se observó que, si bien el uso de una heterogeneidad de enfoques caracteriza estos cursos, comparten el que estén basados en contenidos curriculares relacionados con las carreras de los estudiantes. En los cursos se hace foco en prioridades de corto plazo relacionadas con el desarrollo de estrategias de comprensión lectora para elaborar textos auténticos de distintos géneros ligados a las disciplinas de estudio. Además, se priorizan las funciones socioculturales de la lengua meta y se promueve el desarrollo de pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de inglés, enseñanza de inglés como lengua extranjera, inglés para fines académicos, inglés para fines específicos, enseñanza universitaria.

COMO CITAR: COMO CITAR: Carabelli Mari, P. (2025). La enseñanza del inglés en la universidad: análisis de enfoques, objetivos y contenidos curriculares a partir de un estudio de caso en Uruguay. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (25), 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.307>

Patricia Carabelli Mari

Univesidad de la República, Uruguay

patricia.carabelli@fhce.edu.uy

ORCID: 0000-0003-4702-8257

<https://doi.org/10.32870/vel.vi25.307>

Recibido: 19/02/2024

Aceptado: 06/11/2024

Publicado: 01/01/2025

Esta obra está bajo una licencia

Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E307

ABSTRACT: Having a wide linguistic repertoire is highly considered among different university actors as this enables, among other things, access to bibliographies produced in different languages, participation in academic instances, and the conformation of an international ethos. At the public university studied, located in Uruguay, English – a vital language in academic and professional contexts – is one of the many foreign languages taught. With the aim of analyzing the language teaching approaches, curricular objectives, and contents of the English as a Foreign Language courses that were taught in this university between 2019 and 2023, a case study from a Discourse Analysis approach was carried out. This was based on the analysis of data collected during classroom observations (n=24 hours), semi-structured interviews with professors (n=3; [F=2]; [M=1]), and students (n=3; [F=3]; [M=0]) from the three areas of knowledge determined by the university (one per area), and the analysis of the syllabi of the courses given in the period under study (n=23). By using discourse analysis techniques (analysis of themes, intertextualities and interdiscursivities), it was determined that although heterogeneity of approaches characterizes these courses, they are all based on curricular content related to the students' study programmes. The courses focus on short-term priorities concerning developing reading comprehension strategies to comprehend authentic texts of diverse genres related to the studied disciplines. Additionally, the sociocultural functions of the target language are prioritized, and critical thinking is fostered.

KEYWORDS: English Language Teaching; English as a Foreign Language; English for Academic Purposes; English for Specific Purposes; Higher Education.

1. Introducción

Muchas universidades incluyen cursos de inglés como lengua extranjera dada la vitalidad que cobró esta lengua a nivel mundial (Bond, 2020; González-Álvarez y Rama-Martínez, 2020; Liddicoat, 2018) de la mano de la expansión del imperalismo del inglés y el capitalismo (Canale, 2009; O'Regan, 2021; Phillipson, 2017). El inglés poco a poco fue ganando espacios en el mundo académico, por lo cual, junto con su enseñanza, en muchos casos se promueven enfoques plurilingües (Barrios, 2015; Barrios, Behares, Elizaincín *et al.*, 1993; Canale, 2011a; Hamel, 2013; Masello, 2019c) que también dan lugar a la enseñanza de otras lenguas extranjeras. En el caso de la universidad pública uruguaya, donde se llevó a cabo el estudio de caso que se detalla en este artículo, desde su proceso de concepción la enseñanza tanto del inglés como de otras lenguas extranjeras ha

sido percibida como importante (Masello, 2019a; 2019b; Universidad de la República, 1998).

Para participar en actividades académicas de corte internacional es necesario dominar la lengua propia y en muchos casos también el inglés y otras lenguas adicionales. El manejo del inglés, en particular, en ámbitos académicos, permite acceder a más fuentes de conocimiento al poder comprender textos orales y escritos en esta lengua; participar en instancias académicas internacionales tales como cursos o congresos; involucrarse en grupos de investigación internacionales y producir artículos o reportes a nivel internacional (Autor/a, 2023). Además, según Padilla (2012), las universidades promuevan una alfabetización académica que habilite la pertenencia a *comunidades discursivas* (Swales, 1990; Orlando, 2014). La participación en

ellas, más allá de las fronteras nacionales, necesita del dominio de lenguas extranjeras. En la universidad donde se realizó este estudio existen varios cursos de inglés como lengua extranjera. Con el objetivo de describir lo que sucede en torno a la enseñanza de esta lengua, se analizaron los objetivos, enfoques y contenidos curriculares de los cursos brindados entre 2019 y 2023.

2. Antecedentes

Existen muy pocas investigaciones sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la universidad estudiada ((Autor/a); Couchet, 2012; Couchet y Musto, 2019). En ninguna de ellas se indagó transversalmente lo que sucede en los cursos de esta lengua en las distintas facultades y dependencias. Por ende, la investigación que se detalla en este artículo da cuenta de una primera caracterización sobre los enfoques, objetivos y contenidos curriculares de los cursos de inglés en el contexto de la universidad estudiada.

En cuanto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en particular, se han desarrollado varios enfoques a lo largo de la historia. Los primeros, como el Método de Traducción Gramatical, el Método Directo o el Método Audiolingüe (Richards y Rodgers, 2001; Klett, 2005), hacían énfasis en la repetición y memorización. En la actualidad, se suelen utilizar enfoques comunicativos (Canale y Swain, 1980), tanto en sus versiones débiles como fuertes (Masello, 2019c). En Uruguay, en particular, varios investigadores (Canale, 2011b; Díaz Maggioli, 2012; Masello, 2019c) recalcan que este enfoque predomina en varios ámbitos de enseñanza de lenguas extranjeras,

entre ellos universitarios y de formación docente. A nivel pedagógico, este enfoque está basado en la interacción y centrado en el desarrollo de las necesidades lingüísticas específicas de cada estudiante en determinados contextos educativos (Clarke, 1991). A partir de estos se diseñan secuencias didácticas que propician el desarrollo de competencias lingüísticas y discursivas.

En los cursos de inglés como lengua extranjera que se brindan en distintas universidades, aparte de los enfoques conocidos como “Inglés para fines académicos” (de Chazal, 2014) e “Inglés para fines específicos” (Hyland, 2011), que promueven una pedagogía centrada en las necesidades académicas y profesionales de los estudiantes, los docentes utilizan distintas estrategias para fomentar el desarrollo de la lengua. Por ejemplo: diseñan abordajes de la lengua con base en contenidos específicos (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008), trabajan con actividades vinculadas al mundo académico (Grabe y Stoller, 2014), ahondan en el análisis del uso de la lengua a partir de diferentes géneros textuales (Hyland, 1999; Swales, 1990), promueven el desarrollo de léxico específico (Lewis, 2002), desarrollan actividades de análisis metalingüístico estudiando la gramática emergente (Yule, 2014), fomentan el uso de estrategias de análisis de discurso que ayuden a la adquisición de la lengua (Celce-Murcia y Olshtain, 2014) y utilizan textos y recursos audiovisuales que permiten incorporar distintas variedades del inglés en las lecciones (Kirkpatrick, 2014).

Por otro lado, Dogliotti (2018) señala la existencia de una *discursividad universitaria* propia de los discursos de los docentes uni-

versitarios. Menciona que esta se construye a partir de las variadas instancias de desarrollo académico por la que transcurren los docentes y destaca que se caracteriza por la existencia de discursos ligados a la enseñanza asociados a pensamiento crítico y a un saber intrínsecamente ligado a la duda metódica, al cuestionamiento y a una búsqueda incesante de verdades heurísticas. Plantea que es una discursividad que se opone a cierta *discursividad tecnicista* pues está basada en formas de enseñanza reflexivas, dialógicas y complejas que no se basan en repetición, memorización o en la presentación de saberes de manera cosificada. Por ello, al indagar los enfoques, objetivos y contenidos curriculares de los cursos de inglés que se ofrecen en la universidad –al tratar de percibir si existe algo que los caracterice y diferencie de los cursos de inglés que se dan en ámbitos no universitarios– también se estudió la presencia de dicha discursividad.

3. Metodología

Entre 2019 y 2023 se realizó un estudio de caso en la única universidad pública, gratuita, autónoma y cogobernada de Uruguay con el objetivo de describir los enfoques de enseñanza, objetivos y contenidos curriculares de los cursos de enseñanza de inglés como lengua extranjera que se brindan en esta. A partir de un marco teórico centrado en el Análisis del Discurso (Behares, 2011; Foucault, 1969; Scollon, 2003), se respondieron las siguientes preguntas:

- ¿Qué facultades incluyen cursos de inglés en los programas de sus carreras?

- ¿Cuáles son los objetivos planteados en los programas curriculares de estos cursos?
- ¿Qué contenidos abarcan los programas curriculares?
- ¿Qué tipo de saber en torno al inglés se busca que el estudiante adquiera?
- ¿Qué enfoques de enseñanza de lenguas son adoptados en las clases de inglés?

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes, observaciones de aula y análisis de los programas curriculares de los cursos, con el objetivo de describir, por primera vez, las prácticas de aula en los cursos de inglés de esta universidad (enfoques, objetivos y contenidos curriculares). Todos los instrumentos fueron piloteados por docentes y estudiantes antes de ser utilizados y se tuvieron en cuenta los criterios de validez establecidos por Scollon (2003).

A partir de la investigación se identificaron los cursos de inglés existentes en las distintas dependencias de la universidad entre 2019 y 2022 (período en que se recolectó el corpus). Se constató que, de los 77 cursos de distintas lenguas extranjeras brindados, 23 fueron de inglés. Se copiaron los programas curriculares de estos cursos y se analizaron sus enfoques, objetivos y contenidos curriculares.

Se utilizaron distintas técnicas de análisis de discurso: análisis de temáticas (Gibson y Brown, 2009) y análisis de intertextualidades e interdiscursividades (Johnson, 2015) para analizar los datos recabados con los distintos instrumentos.

De los 23 cursos ofrecidos se seleccionaron al menos uno por cada área del co-

nocimiento de la universidad para ser estudiado y se entrevistó a un docente y a un estudiante de cada una de estas áreas. En siete cursos distintos se realizaron observaciones de aula, en tanto escenarios de acción (Scollon, 2003): dos cursos del área de Ciencias de la Salud (ACS) (se observó una lección en uno y dos lecciones en otro), tres cursos del área de Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat (ATCNyH) (en el primer curso se observaron dos lecciones, en el segundo cinco y en el tercero una) y dos cursos del área Social y Artística (ASA) (se observó una lección por curso).

Tomando como base los objetivos curriculares identificados al estudiar los programas de los 23 cursos, se diseñó una pauta de observación de aula en la que se incluyeron las siguientes variables: i) temática central, ii) desarrollo de las distintas habilidades macro-lingüísticas, iii) expansión de léxico, vi) análisis gramatical y vii) tipos de textos y recursos. En las entrevistas semi-estructuradas a docentes se abordaron estos ejes de discusión a partir de seis preguntas directrices sobre: sus experiencias como estudiantes y como docentes de inglés, las necesidades de sus estudiantes, los perfiles de egreso que esperan, los problemas con los que se enfrentan y los cambios que realizarían. Cuando se entrevistó a los estudiantes la conversación se centró en sus experiencias en torno al aprendizaje de lenguas dentro y fuera de la universidad, las temáticas tratadas, las actividades realizadas, los recursos utilizados y lo que cambiarían o agregarían a los cursos.

Las entrevistas se llevaron a cabo desde una perspectiva sociocrítica, considerando las recomendaciones de Merlinsky (2006).

De un total de siete docentes de inglés, se trabajó intentando captar la mayor heterogeneidad posible, con una muestra intencional (Ritchie y Lewis, 2003) de tres docentes de distintas áreas y de distinto género (n=3; [F=2]; [M=1]; Promedio edad= 57). Estos fueron entrevistados individualmente. Por otro lado, buscando tener una muestra heterogénea, estratificada e intencional (Ritchie y Lewis, 2003), también se entrevistó a estudiantes, en este caso a tres del género femenino (n=3; [F=3]; [M=0]; Promedio edad= 28) en una entrevista de tipo grupal. Se eligió el formato de entrevista grupal pues, como indican Dörnyei (2016) y Ritchie y Lewis (2003), esto habilita una experiencia comunicacional colectiva. En esta se utilizaron estrategias para fomentar la participación individual y mitigar cierta posible presión social. Se entiende que la participación de estudiantes únicamente del género femenino fue una de las limitantes de la investigación, pero solamente estudiantes de este género manifestaron voluntariamente el querer ser entrevistadas.

A lo largo de la investigación se siguieron todos los parámetros éticos. Se contó con el aval de la institución y de los participantes, y se registró la información en formularios de observación, diario de campo y en grabaciones (tanto en formato audio como en video). Los datos obtenidos fueron anonimizados, analizados y triangulados mediante técnicas de análisis del discurso basadas en la codificación, sub-codificación de temas (Gibson y Brown, 2009) y en el análisis de las intertextualidades e interdiscursividades (Johnson, 2015).

El objetivo de la investigación no fue realizar una descripción exhaustiva de una situación coyuntural en torno a la enseñanza del inglés en esta universidad, sino describir cierta tendencia en torno a los enfoques, objetivos y contenidos de los cursos entre 2019 y 2023 más allá de la existencia de heterogeneidad propia de las prácticas de aula.

4. Análisis de resultados

4.1. Los objetivos de enseñanza de los cursos de inglés a partir del análisis de los programas curriculares

Una primera aproximación al objeto de estudio, a partir del análisis de los programas curriculares de los cursos de inglés que fueron brindados en el período en que se recolectó el corpus (2019-2022), permitió

corroborar la existencia de heterogeneidad en cuanto a los objetivos de enseñanza. Por ejemplo, al analizar las denominaciones de los cursos se encontró que en estos se abordan distintos registros del inglés (inglés general, técnico, profesional y académico). Se dividieron en cuatro categorías (Tabla 1): i) cursos de inglés general (no necesariamente ligados a las áreas de estudio de los estudiantes) (n=12), ii) cursos de inglés técnico (relacionados con necesidades técnicas propias de las carreras) (n=2), iii) cursos de inglés para desarrollarse profesionalmente (ligados a necesidades laborales vinculadas a la profesión) (n=3) y iv) cursos de inglés académico o científico (focalizados en las necesidades lingüísticas propias de las disciplinas de estudio) (n=6).

Tabla 1. Inglés al que apelan las denominaciones de los cursos

Inglés general	Inglés técnico	Inglés para desarrollo profesional	Inglés para desarrollo académico
1) Inglés 1/(Facultad1/ATCNyH)	1) Inglés técnico/(Facu9/ATCNyH)	1) Inglés para Derecho/(Facu8/Carrera 1/ASA)	1) Inglés para fines universitarios 1/(Facu3/ASA)
2) Inglés 2/(Facu1/ATCNyH)	2) Inglés técnico/(Facu10/ATCNyH)	2) Int. al estudio del inglés jurídico/(Facu8/Carrera 1/ASA)	2) Inglés para fines universitarios 2/(Facu3/ASA)
3) Comprensión lectora en inglés/(Facu2/ASA)		3) Inglés aplicado a la Gestión/(Facu9/Carrera 2/ASA)	3) Inglés para fines universitarios 3/(Facu3/ASA)
4) Comp. lectora en inglés/(Facu3/ASA)			4) Producción de textos académicos en inglés/(Facu3/ASA)
5) Comp. lectora en inglés/(Facu4/ACS)			5) Inglés científico/(Facu9/ATCNyH)
6) Comp. lectora en inglés/(Facu5/Carrera1/ACS)			6) Inglés científico/(Facu10/ATCNyH)

Patricia Carabelli Mari

7) Comp. lectora en inglés/ (Facu6/ACS)			
8) Comp. lectora en inglés/ (Facu7/ACS)			
9) Inglés 1/(Facu8/ASA/ Carrera2)			
10) Inglés 2/(Facu8/ASA/ Carrera2)			
11) Comp. lectora en Inglés I/(Facu3/Carrera2/ASA)			
12) Comp. lectora en Inglés II/(Facu3/Carrera2/ASA)			

Fuente: Elaboración propia.

Como se desprende de las denominaciones, si bien la mayoría de los nombres de los cursos alude a cierta aproximación general a la lengua, varios de estos remiten a contextos profesionales o académicos, dejando entrever un enfoque de enseñanza centrado en el acceso a conocimiento o a prácticas académico-profesionales. Además, la denominación de un curso puede marcar al perfil de egreso que busca la facultad donde este está inserto. Por ejemplo, los dos cursos que se centran en aspectos más “técnicos” del inglés están insertos en dos facultades que incluyen carreras donde, entre varias cosas, desarrollan y ponen en práctica distintos procedimientos vinculados al uso de maquinarias y tecnologías específicas, por lo que la función del inglés a la que se apela en esos casos parece ser más instrumental.

Además, los contenidos curriculares de los programas dejan entrever que los objetivos de los cursos están orientados a la vida universitaria y abordan las necesidades lingüísticas de los estudiantes en relación con las disciplinas de estudio. Por ejemplo, en

varios de los programas de los cursos de comprensión lectora se detalla como objetivo general: “lograr que los estudiantes comprendan textos académicos del área de ciencias humanas con un nivel de usuario independiente” (Programa de un curso del área Social y Artística).

En suma, incluso aquellos cursos que por su denominación parecen estar focalizados en inglés general, profesional o técnico en relación con sus contenidos, están orientados a las necesidades universitarias de los estudiantes.

4.2. *Temáticas abordadas en las aulas observadas*

Al analizar el tipo de curso de inglés que se ofrece en la universidad, de los 23 cursos identificados detallados en la Tabla 1, ocho especifican en su denominación que son para desarrollar habilidades de comprensión lectora en inglés, uno para desarrollar habilidades de producción escrita y los otros 14 parecen tratarse de cursos de lengua con énfasis en algún área disciplinar. Sin embargo, al triangular esta información con los objetivos y contenidos de

tallados en los programas curriculares para cada curso utilizando las técnicas de análisis de temáticas, se encontró que en varios casos los contenidos de los cursos no coinciden con la denominación que se le asignó dado que parecen ser de enseñanza de la lengua (“Inglés Técnico 1”, “Inglés aplicado a la Gestión” e “Inglés Científico”), pero la única macro-habilidad lingüística que se especifica en los programas curriculares es la de desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Como es de esperar, los enfoques de enseñanza del inglés son muy

diferentes en una clase de lengua (Tabla 2) que en una de comprensión lectora (Tabla 3), por ello, se analizaron los dos tipos de cursos por separado.

En las observaciones de los cursos de lengua denominados “Inglés 1” e “Inglés 2” de una facultad del área de Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat (TCNyH), el inglés fue utilizado a la vez como: medio de instrucción, lengua de comunicación y objeto de estudio, como se desprende de las actividades detalladas en la Tabla 2.

Tabla 2. Abordajes de los objetivos programáticos durante las clases de lengua observadas

Objetivos de enseñanza detallados en la pauta de observación de aula	Observaciones de aula en cursos denominados “Inglés 1” del ATCNH	Observaciones de aula en cursos denominados “Inglés 2” del ATCNH
1) Tema central.	- Curso 1/Inglés 1: Desperdicio alimenticio.	- Curso 1/Inglés 2: Medios de comunicación masivos. - Curso 2/Inglés 2: Desastres naturales.
2) Desarrollo de estrategias de comprensión lectora.	- Se realizaron ejercicios de comprensión lectora sobre la temática central.	- Se trabajó en la comprensión de textos escritos de distintos géneros (informativos, de opinión, científicos).
3) Desarrollo de estrategias de comprensión auditiva.	- Se realizaron ejercicios de comprensión auditiva utilizando videos de Internet.	- Se completaron ejercicios de comprensión auditiva utilizando ejercicios, audios y videos.
4) Desarrollo de estrategias de producción oral.	- Se realizaron actividades grupales de conversación.	- Se realizaron tareas de a pares. - Se trabajó grupalmente en la resolución de problemas. - Los estudiantes produjeron audios conversando sobre el tema central.
5) Desarrollo de estrategias de producción escrita.	- Se realizaron tareas que demandaron producción escrita y corrección grupal. - Se trabajó en la producción de textos cortos.	- Se completaron ejercicios que demandaron producción escrita y corrección grupal. - Se hizo foco en la escritura de textos cortos.

6) Desarrollo de léxico.	<ul style="list-style-type: none"> - Se presentó léxico sobre el tema central utilizando fotografías, videos y textos. - Se completaron tareas para desarrollar vocabulario a partir de expresiones típicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se presentó vocabulario sobre la temática central a partir de fotografías, videos y textos. - Se realizaron actividades para desarrollar el léxico específico.
7) Análisis de estructuras formales del inglés.	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizaron ejercicios para desarrollar conciencia sobre el uso de ciertas estructuras formales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se analizaron estructuras gramaticales a partir de ejercicios específicos.
8) Utilización de textos auténticos y/o graduados.	<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizaron textos auténticos. - Se hizo foco en aspectos estructurales de la lengua a partir de textos didactizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizaron textos auténticos. - Se analizaron aspectos estructurales de la lengua utilizando textos didactizados.

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 deja entrever que los docentes desarrollaron, en la mayoría de los casos, unidades temáticas sobre aspectos relacionados –directa o indirectamente– con las áreas de interés de los estudiantes. Se promovió el desarrollo estructural de la lengua y de las macro-habilidades lingüísticas a través de actividades específicamente diseñadas para ello. Además, se trabajó tanto con material auténtico (no didactizado), como con material graduado (diseñado para enseñar el inglés como lengua extranjera considerando distintos niveles de manejo de la lengua meta). Si bien la amplia mayoría de los programas curriculares especifican de manera explícita que se trabaja con textos auténticos (solamente en seis de los 23 programas curriculares no se

menciona que se trabaja con este tipo de material), marcando la importancia de su uso en el ámbito universitario, en las aulas se observó un enfoque dual de aproximación a las estructuras formales de la lengua, tanto a partir del análisis de la gramática emergente de los textos como a partir de ejercicios didactizados diseñados para abordar aspectos gramaticales específicos.

Por otro lado, como se desprende de las actividades de aula detalladas para el caso de los cursos de comprensión lectora observados (Tabla 3), a diferencia de los cursos de lengua donde el desarrollo de las distintas estructuras formales está entre los objetivos de los cursos, en estos el foco está puesto en el desarrollo de estrategias de lectura.

Tabla 3. Aproximaciones a los objetivos planteados en los programas de los cursos durante las clases de comprensión lectora observadas

Objetivo de enseñanza que emergen en los programas curriculares y en clase	Curso 1/ Facultad 1 área Ciencias de la Salud	Curso 2/ Facultad 2 área Ciencias de la Salud	Curso 1/ Facultad 1 área Social y Artística	Curso 2/ Facultad 2 área Social y Artística
1) Temáticas centrales desarrolladas.	COVID-19 y el embarazo.	El estudio de la mente.	Confusiones comunes de los hispanohablantes al leer textos en inglés.	Ley Federal vs. Ley estatal y mujeres en el área de Derecho.
2) Desarrollo de habilidades de comprensión lectora.	- Estrategia de análisis de palabras en oraciones. - Comprensión lectora: análisis de elementos paratextuales, discusión sobre el uso de referentes.	- Estrategia de análisis del significado de palabras en oraciones. - Comprensión lectora: realización de ejercicios colectivos.	- Discusión sobre algunas confusiones de hispanohablantes al leer textos en inglés. - Presentación y discusión de ejemplos.	- Desarrollo de estrategias de comprensión lectora mediante la lectura y análisis colectivo de textos.
3) Desarrollo de léxico específico vinculado a la carrera.	- Presentación de léxico vinculado a las áreas de estudio. - Ejercicios de desarrollo de léxico relacionado con las carreras (ejercicios desarrollados por los docentes): búsqueda de sinónimos y antónimos, identificación de cognados, análisis morfológico de palabras.	- Presentación de léxico relacionado con la carrera.	- Discusión y análisis morfosintáctico de distintos términos (palabras compuestas y uso de prefijos y sufijos). - Presentación de léxico del área de telecomunicaciones. - Realización de un ejercicio de desarrollo de léxico.	- Discusión y análisis morfosintáctico de palabras (palabras compuestas y uso de prefijos y sufijos). - Realización de ejercicios para expandir el léxico vinculado al área del Derecho. - Análisis y discusión sobre el uso de lenguaje sexista.

4) Análisis de estructuras formales del inglés.	No se abordaron.	No se abordaron.	- Diferencias en cuanto a algunas formas plurales en inglés. - Variantes del uso de la terminación ‘-ing’.	- Presentación y análisis del uso de pronombres demostrativos. - Presentación y discusión sobre el uso de pronombres relativos (<i>who, whom, whose, which, that</i>).
5) Textos sobre temáticas vinculadas a las carreras de los estudiantes.	Sí	Sí	Sí, tangencialmente.	Sí
6) Uso de textos auténticos.	Sí	Sí	No	Sí

Fuente: Elaboración propia.

De la Tabla 3 se desprende que los objetivos detallados recurrentemente en los programas curriculares, especificados en la primera columna, fueron abordados. Más allá de esto, como es de esperar de aulas dialógicas, también surgieron emergentes que no se encontraban en los currículos. Estos en muchos casos implicaban comparaciones entre el inglés y el español para explicar posibles confusiones que suelen tener los hispanohablantes al enfrentarse al inglés. De manera recurrente, en los cursos de comprensión lectora de todas las áreas de conocimiento se examinó la existencia de cognados de inglés y español, de falsos cognados y se conversó sobre cuestiones que presentan cierta dificultad adicional dado que se utilizan de manera diferente en una u otra lengua. Además, en una de las lecciones del área Social y Artística (curso 1 de la facultad 1) se analizó cómo

el inglés toma el uso de los plurales en latín (por ejemplo: *datum-data / medium-media / erratum-errata / bacterium-bacteria*) y cómo esto puede traer confusiones al hispanohablante dado que en español las palabras en plural tienden a compartir la misma flexión morfológica.

En síntesis, existe heterogeneidad en cuanto a los objetivos de los cursos y existen dos categorías principales muy diferentes: i) la que tiene por objetivo único la enseñanza de comprensión lectora en inglés y ii) la que promueve la enseñanza de la lengua procurando desarrollar las cuatro macro-habilidades lingüísticas a la vez. A partir de las observaciones se percibió que en ambos tipos de cursos se hace énfasis en las funciones socioculturales de la lengua vinculadas al desarrollo de conocimiento y de las necesidades disciplinares.

4.3. *El inglés al que se apela en las aulas: énfasis en contenidos disciplinares*

Si bien los programas curriculares no mencionan las temáticas que se abordan en los cursos, al visitar las aulas se observó que estas son variadas y asociadas a

diversos géneros textuales. En la mayoría de los casos, los docentes seleccionaron recursos que les permitieron abordar aspectos del inglés a partir de temáticas vinculadas a las carreras de los estudiantes (Tabla 4).

Tabla 4. *Temáticas desarrolladas en las aulas observadas*

Curso del área Social y Artística	Curso del área de Ciencias de la Salud	Curso del ATCNyH
Las telecomunicaciones.	El bienestar de los trabajadores del área de la salud.	Desastres naturales.
El uso de lenguaje sexista.	Mortalidad y dolencias maternas y neonatales en mujeres embarazadas sin COVID-19.	Especies en peligro de extinción.
Leyes estatales vs leyes federales.	Los cambios en el cerebro durante el aprendizaje.	Desechos alimenticios.
Cómo la flexibilización laboral y tecnológica está empoderando mujeres en el área de las leyes.	Los miedos y los comportamientos extraños de colegas y colaboradores.	Medios masivos de comunicación.
	El parto en casa.	La historia del cine.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en lo que refiere a los géneros textuales, que tampoco estaban detallados en los programas curriculares, los textos analizados en las aulas no eran artículos académicos de revistas científicas indexadas, sino artículos cortos generalmente con fines de difusión o artículos de opinión; de todas maneras, abordaban temáticas relacionadas con las áreas de desempeño de los estudiantes. Se observó que en las aulas se emplearon: i) textos de corte académico (resúmenes y artículos), ii) textos de corte técnico y/o profesional (artículos de opinión, noticias de periódicos, manuales,

correos electrónicos) y iii) textos pedagógicos provenientes de libros didactizados o de páginas *web* destinadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ejercicios gramaticales, *blogs*).

En resumen, los conocimientos específicos de las disciplinas que estudian quienes concurren a los cursos están en juego a partir de las temáticas desarrolladas en las aulas. También se observó que se hace foco en el análisis crítico de los textos presentados mientras se trabaja en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora y de léxico específico de las áreas de interés de los estudiantes.

4.4. Aproximaciones a la enseñanza de estructuras formales en las aulas

Al realizar las observaciones de aula se percibió que se bordea cierto enfoque dual de enseñanza del inglés donde si bien se trabaja con contenidos disciplinares, el énfasis del curso está en el desarrollo de la lengua y los contenidos son los medios para enseñarla. Si bien esto podría llevar a pensar que los cursos tienen cierta aproximación al enfoque de enseñanza integrada de contenidos y de

la lengua (*Content and Language Integrated Learning*) (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008), esto no es así dado que los contenidos disciplinares no son enseñados por los docentes, sino que mayormente se utilizan como medio para utilizar, desarrollar y analizar la lengua. Además de dinámicas para desarrollar léxico específico, se realizaron actividades para analizar cuestiones propias de aspectos de la gramática del inglés, como se detalla en el cuadro que sigue (Tabla 5).

Tabla 5. Análisis de aspectos formales del inglés abordados en las clases observadas

Curso del área Social y Artística	Curso del área Ciencias de la Salud	Curso del área TCNyH
Formas plurales y singulares de los sustantivos.	El uso de distintos tipos de conjunciones.	Numeración (Posiciones decimales).
Plurales derivados del griego y del latín.	Sinónimos y antónimos.	Pasado de verbos regulares y su pronunciación (/t/, /d/ y /Id/).
- Variaciones conceptuales de las terminaciones en <i>-ing</i> .	- Cognados y falsos cognados.	- Cognados y falsos cognados.
Cognados y falsos cognados.	Pronombres demostrativos (<i>This/ that/ these/ those</i>).	- La voz activa y la voz pasiva.
- Pronombres relativos (<i>who, whom, whose, which, that</i>).	Referenciación en textos (<i>they, those, it, them</i>).	Condicionales (tipo: 0, 1 y 2).
Verbos regulares e irregulares.	Uso de prefijos y sufijos.	- Análisis de frases verbales.
Referenciación en textos (<i>they, those, it, them</i>).		- Pronombres demostrativos (<i>This/ that/ these/ those</i>).
Análisis de palabras compuestas.		

Fuente: Elaboración propia.

En las lecciones los docentes promovieron el análisis de aspectos morfosintácticos como proceso y como producto (Autor/a) de las siguientes maneras: i) de manera aislada, reflexionando sobre la gramática de la lengua *per se* a partir de ejemplos descontextualizados especialmente esco-

gidos o contruidos por los docentes, ii) a partir de la gramática emergente de los textos abordados al utilizar ejemplos extraídos de estos o iii) a partir de ejercicios tomados de libros didactizados, producidos para la enseñanza del inglés como extranjera.

Cabe destacar que en una de las lecciones del área Social y Artística se observó una combinación de las tres maneras mencionadas en simultáneo, pues la docente primero presentó la estructura a analizar en aislado: cuándo utilizar los pronombres relativos *who*, *whom*, *which* y *that*. Luego realizó un ejercicio cuya temática estaba vinculada a la carrera de los estudiantes y se basaba en extractos de textos reales (la realización de contratos legales) y, finalmente, realizó un ejercicio extraído de un libro de texto producido para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en ámbitos legales. Esto deja entrever que existe una combinación de enfoques en las lecciones, desde cierto formato PPP (Pre-

sentación-Práctica-Producción) a aspectos del enfoque comunicativo vinculado a la participación de estudiantes, y algunas cuestiones que podrían asociarse a los enfoques conocidos como Enseñanza de inglés para fines específicos y Enseñanza del inglés para fines académicos, sobre todo porque los ejercicios se relacionan con las temáticas de las carreras de los estudiantes.

4.5. Las temáticas recurrentes que emergen en las entrevistas

El análisis de las temáticas emergentes en las entrevistas permitió agrupar la información según las categorías analizadas. En la Tabla 6 se proporcionan algunos ejemplos de las temáticas recurrentes.

Tabla 6. Extractos tomados de las entrevistas sobre las temáticas analizadas

Temáticas abordadas en clase	Desarrollo de habilidades macro-lingüísticas	Desarrollo de léxico	Desarrollo de aspectos formales de la lengua	Recursos utilizados	Posibles enfoques
“Dependiendo en qué facultad se está. Si se estuviera en Odontología sabés que la necesidad va por leer textos de Odontología.” (Docente 2, 19/7/2021)	Desarrollo unidades “que tengan una temática puntual para que yo pueda trabajar.” (Docente 3, 24/7/2021)	“Les puse un glosario para cada una de las carreras que se ofrece en la facultad.” (Docente 2, 19/7/2021)	“A partir de las ideas debatidas se toma una gramática emergente de los errores de los alumnos.” (Docente 1, 16/7/2021)	“Aparte son materiales que yo diseñé.” (Docente 1, 16/7/2021)	“El saber por el saber en sí mismo. Que no tiene algo utilitario exclusivamente.” (Docente 1, 16/7/2021)

<p>“El profesor elegía específicamente temáticas para una carrera o para otra y estaba bueno.” (Estudiante área Social y Artística, 18/8/2021)</p>	<p>“Antes capaz que ni los leían en inglés porque no sabía nada; ahora por lo menos trato de hacer el esfuerzo, entonces tipo lo leo y como que comprendo algunas palabras; relacionadas a la [disciplina que estudia en el área de salud], a la materia, a la profesión.” (Estudiante área ciencias de la salud, 18/8/2021)</p>	<p>El docente trataba “que aprendiéramos vocabulario de cada carrera. Y eso estuvo muy bien porque ya te vas familiarizando con cosas que después te vas a encontrar.” (Estudiante área Social y Artística, 18/8/2021)</p>	<p>“En nuestro caso, por ejemplo, aparecía la gramática... al entender los textos, en cosas que se resaltaban en los textos.” (Estudiante área Ciencias de la Salud, 18/8/2021)</p>	<p>“Todos los artículos que leíamos o videos o todo eso lo intentaron hacer lo más relacionado posible a nuestra carrera.” (Estudiante área T.C.N.H, 18/8/2021)</p>	<p>“No quisiera ponerle etiquetas, pero como que hacia dónde fueron las búsquedas del constructivismo.” (Docente 1, 16/7/2021)</p>
--	--	--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia.

4.6. Posibles enfoques de enseñanza a partir de la triangulación de datos

En cuanto a los enfoques de enseñanza, como se ha venido señalando y se observa en la Tabla 6, los discursos que se dan en los distintos niveles dejan entrever que existe heterogeneidad. Quizás por ello no se suele hacer referencia explícita a estos. Tres programas curriculares señalan que en los cursos se trabaja desde un enfoque comunicativo al mencionarlo, por ejemplo, de la siguiente manera: “El curso se organiza en torno a unidades temáticas que se abordan desde un enfoque comunicativo...” (Programa curso “Inglés para fines universitarios 1, Facultad ASA). En la mayoría se detallan distintas habilidades que se promueven, pero no los enfoques.

5. Discusión de los resultados

Las tres dimensiones estudiadas: enfoques, objetivos y contenidos curriculares muestran que los cursos de inglés que se brindan en la universidad son diferentes a los que se brindan en otros contextos y tienen características específicas propias.

En cuanto a los enfoques, los datos recabados muestran que existe gran heterogeneidad tanto entre cursos como en un mismo curso. Emerge en los distintos discursos, en tanto característica compartida, una enseñanza basada en una combinación de diversos enfoques. Por ejemplo: aspectos del enfoque léxico para promover desarrollo de vocabulario, características del enfoque de enseñanza de inglés para fines académicos para fomentar desarrollo

de prácticas letradas e incluso para promover una concientización de aspectos formales del inglés. Se observó que en las aulas se aborda la gramática en tanto proceso, pero también como producto (Tablas 2 y 3). Además, no solo existen diferencias entre cursos de comprensión lectora y de lengua inglesa (ver apartado 4.1.1.), sino que existen cursos que hacen foco en distintos registros del inglés: general, académico, técnico y profesional (Tabla 1). Por tanto, se percibe que los cursos se desarrollan desde una perspectiva sociocrítica, no cosificada, que favorece el uso de una diversidad de enfoques al intentar acompañar la enseñanza y desarrollo de la lengua meta con las necesidades de los estudiantes en su transcurso por la universidad.

Los objetivos curriculares, que fueron identificados en los programas y estudiados en las aulas, difieren mucho dependiendo si es un curso de lengua (Tabla 2) o de comprensión lectora (Tabla 3). Mientras que en los cursos de lengua se hace foco en la comprensión de la estructura del inglés (Tabla 5) y se trabaja en el desarrollo de léxico y de las habilidades receptoras y productoras (si bien se prioriza el trabajo en la comprensión lectora), en los cursos de comprensión lectora (Tabla 3) todos los objetivos están ligados a fomentar el desarrollo de la lectura comprensiva y análisis crítico de textos de distintos géneros en inglés.

Además, si bien las temáticas que se abordan en las aulas no son especificadas en los programas curriculares, el análisis de estas durante las observaciones de aula (Tablas 2 y 3) muestra que los conocimientos específicos de las disciplinas que estudian quienes concurren a los cursos de inglés

están puestas en juego, por lo que los docentes de los estos consideran las facultades insertas y los intereses de los estudiantes. Esto también muestra autonomía y criticidad por parte de los docentes al seleccionar tanto las temáticas como los recursos con que trabajarán. De hecho, en las entrevistas los docentes recalcan que ellos diseñan sus propios materiales (Tabla 6).

Más allá de esto, el foco de los cursos en el desarrollo de comprensión lectora de temáticas relacionadas con las áreas de estudio parece mostrar que se priorizan las necesidades a corto plazo por sobre las a largo plazo. Es decir, se jerarquiza el que los estudiantes puedan leer textos vinculados a sus estudios por sobre las necesidades que pueden tener al egresar, que suelen estar ligadas más a la producción escrita y oral para poder participar en actividades académico-profesionales que implican el uso de inglés (participación en equipos de trabajo, eventos y producción de textos).

Por último, la triangulación de los datos muestra que emerge cierta *discursividad universitaria* (Dogliotti, 2018) asociada a los enfoques de los cursos de inglés que cobra forma en la manera en que se promueve una enseñanza no cosificada, dialógica, centrada en el saber, en las necesidades del estudiante y en el acceso al conocimiento. En los discursos no emergen cuestiones netamente utilitarias, sino que, si bien aparecen algunos aspectos instrumentales, sobre todo en las carreras más técnicas, el foco está puesto en la enseñanza del inglés desde una perspectiva crítica que permite manejar con autonomía y complejidad distintos aspectos de la enseñanza.

5. Conclusiones

Los discursos institucionales (Madfes, 2013) presentes en los programas curriculares y en los discursos de docentes y estudiantes cobran forma durante los procesos de enseñanza que se dan en los escenarios de acción: en las aulas. Docentes y estudiantes, en interacción, configuran estos espacios donde se constituye una discursividad específica, diferente a la de contextos no universitarios, en torno a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. En las aulas el programa curricular del curso funciona como una guía heurística que habilita al docente a poner en juego diversas maneras de transmitir conocimientos y habilidades lingüísticas considerando la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes. Los discursos analizados permitieron entrever que esta diversidad se aborda desde una perspectiva abierta, cambiante y heterogénea considerando las realidades coyunturales que emergen en el aula. Es decir, si bien en tres programas curriculares se menciona que se trabaja a partir de un enfoque comunicativo, en los cursos analizados los docentes no adoptaron un currículo prescriptivo y cerrado, ni un único libro, sino que abordaron la enseñanza de la lengua meta a partir de una multiplicidad de temáticas, enfoques, materiales y recursos ligados a los objetivos programáticos.

Uno de los objetivos principales de los cursos es el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés para que los estudiantes puedan leer textos académicos, profesionales o técnicos con autonomía. De los 23 cursos ofrecidos en la universidad, ocho son para el desarrollo de esta habilidad, uno es para el desarrollo de la

escritura y en los otros 14, si bien se trabajan las otras macro-habilidades lingüísticas, el énfasis también está puesto en la lectura. Más allá de esto, entre los objetivos curriculares aparecen de manera recurrente el desarrollo de léxico vinculado a las áreas de estudio, el desarrollo de estrategias de análisis metalingüístico de distintas estructuras formales de la lengua y, en menor medida, el desarrollo de prácticas letradas (generalmente asociadas al análisis de distintos géneros textuales).

La pluralidad de objetivos y abordajes existentes, que los contenidos curriculares se trabajen a partir de temáticas ligadas a las carreras de los estudiantes y que los cursos se desarrollen poniendo en práctica y considerando habilidades asociadas al pensamiento crítico, a la duda metódica y a la autonomía, constituyen una *discursividad universitaria* (Dogliotti, 2018) que permea los discursos de los docentes y las aulas.

Por las razones mencionadas, parece existir una especificidad en torno a cómo se brinda esta enseñanza en la universidad analizada que se materializa en tres aspectos: i) la variedad de enfoques, ii) la pluralidad de temáticas abordadas a partir de una diversidad de géneros textuales y materiales vinculados a las carreras de los estudiantes y iii) el énfasis en desarrollo de pensamiento crítico y de prácticas asociadas al contexto universitario.

En cuanto a las limitantes de la investigación, si bien se trató de un estudio de caso, por lo tanto, no se pueden generalizar los resultados. Se considera que el tipo de aproximación a los escenarios de acción en torno a la enseñanza del inglés en la universidad permite la construcción

y el fortalecimiento de prácticas educativas sociocríticas de enseñanza de esta lengua y sirve de guía heurística para posibles investigaciones futuras. En el futuro se

puede ahondar en el trazado de objetivos programáticos que ligen el desarrollo de prácticas letradas con el de las habilidades lingüísticas.

Referencias

- Barrios, G. (2015). Diversidad lingüística, ma non troppo. En *70 años de Humanidades y Ciencias de la Educación* (pp. 48-49). Montevideo: Facultad De Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Barrios, G., Behares, L., Elizaincín, A., Gabbiani, B. y Mazzolini, S. (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa*, 29(13), 177-190. Recuperado de <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1164/1318>
- Behares, L.E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bond, B. (2020). *Making Language Visible in the University. English for Academic Purposes and Internationalisation*. Bristol: Multilingual matters.
- Canale, G. (2010). *Globalización y lenguas internacionales: identidades, discursos y políticas lingüísticas: el caso del inglés, el español y el esperanto*. Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Canale, G. (2011a). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al inglés en la Educación pública uruguaya. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 3(3), 49-76. Recuperado de cassimino.com/manager/8637-23132-1-CE.pdf
- Canale, G. (Comp.) (2011b). *El inglés como Lengua Extranjera en Uruguay*. Uruguay: Tradinco.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches in second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2014). Teaching Language through Discourse. En M. Celce-Murcia, D.M. Brinton y M.A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th Ed, pp. 424-437). EUA. National Geographic Learning/Heinle Cengage Learning.
- Clarke, D.F. (1991). The negotiated syllabus: What is it and how is it likely to work? *Applied Linguistics*, 12(1), 13-28. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/12.1.13>
- Couchet, M. M. (2012). Lo elemental en el aprendizaje de una lengua extranjera: la perspectiva de los estudiantes de inglés en la Universidad. En L. Masello (Dir.), *Lenguas en la Región. Enseñanza e investigación para la integración desde la Universidad* (pp. 172-186). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Couchet, M. M. y Musto, L. (2017). Estar entre “dos” lenguas: aportes saussureanos al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En C. Blezio (Dir.), *Lejos de preceder al punto de vista. Lecturas lenguajeras sobre Ferdinand de Saussure* (pp. 87-94). Montevideo: Ediciones Universitarias.
- de Chazal, E. (2014). *English for Academic Purposes*. Oxford: Oxford University Press
- Díaz Maggioli, G. (2012). Building communities of Practice. En A. Honigsfeld y M. G. Dove

- (Eds.), *Coteaching and Other Collaborative Practices in the EFL/ESL Classroom: Rationale, Research, Reflections, and Recommendations*, (pp. 261-270). EUA: Information Age Publishing.
- Dogliotti, P. (2018). *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)* [tesis doctoral inédita]. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1667.pdf>
- Dörnyei, Z. (2016). *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1969). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Gibson, W. J. y Brown, A. (2009). *Working with Qualitative Data*. EUA: SAGE Publications.
- González-Álvarez, D. y Rama-Martínez, E. (Eds.) (2020). *Languages and the Internationalisation of Higher Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Grabe, W. y Stoller, F.L. (2014). Teaching Reading for Academic Purposes. En M. Celce-Murcia, D. Brinton y M.A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4^{ta} ed., pp. 189-205). EUA: National Geographic Learning.
- Hamel, R.E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 52(2), 319-384. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>
- Hyland, K. (2011). Specific Purposes Programs. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 201-217). EUA: Wiley Blackwell.
- Hyland, K. (1999). Genre: language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190502000065>
- Johnson, D.C. (2015). Intertextuality and Language Policy. En: M.F. Hult y D.C. Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning* (pp. 166-180). EUA: Wiley Blackwell.
- Kirkpatrick, A. (2014). *World Englishes. Implications for international Communication and English Language Teaching* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Klett, E. (Dir.) (2005). *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria.
- Lewis, M. (2002). *Implementing the lexical approach. Putting Theory into Practice*. Boston: Thomson-Heinle.
- Liddicoat, A.J. (Ed.) (2018). *Language Policy and Planning in Universities. Teaching, Research and Administration*. Londres: Routledge.
- Madfes, I. (Org.) (2013). *Aproximaciones al Diálogo Institucional* (2^{da} ed.). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento De Publicaciones
- Masello, L. (2019a). El Área Lenguas extranjeras y su consolidación en la Udelar. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 11-28). Montevideo: Universidad de la República. CSIC: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Masello, L. (2019b). Conocimiento de lenguas y conocimiento en lenguas en la Universidad. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 29-64). Montevideo: Universidad de la República. CSIC: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Masello, L. (2019c). Construir repertorios plurilingües; de la Comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 65-88). CSIC/FHCE/Udelar. Montevideo: Universidad de la República. CSIC: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Londres: Macmillan.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación, *Cinta de Moebio*, 27, 27-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102703>
- O'Regan, J.P. (2021). *Global English and Political Economy*. Londres: Routledge.
- Orlando, V. (2014). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios*, 2, 69-72. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/30/22>
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896003.pdf>
- Phillipson, R.H.L. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchie, J. y Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice. A guide for Social Science Students and Researchers*. EUA: SAGE Publications.
- Scollon, R. (2003). Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la (inter)acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de la acción social. En R. Wodak y M. Meyer, M. (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 205-266). México: Gedisa.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidad de la República. (1998). *Breve Historia de la Universidad de la República*. Uruguay: Universidad de la República.
- Yule, G. (2014). *Explaining English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.