

# Las lenguas extranjeras en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (1984–2018)<sup>1</sup>

*Foreign languages in the Faculty of Education Sciences at the National University of Entre Ríos, Argentina (1984-2018)*

Sforza, Mónica

Mónica Sforza \*

sforzamonica@gmail.com

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

## Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 16, e0021, 2022

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 15 Noviembre 2021

Aprobación: 08 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/582/5823319002/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0021>



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

**Resumen:** Este artículo se centra en los aspectos principales del trabajo de tesis realizado para la obtención del título de Magister en Docencia Universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Primeramente, se introducen las preguntas iniciales en torno de la enseñanza de lenguas extranjeras —francés e inglés— en la Facultad junto con el tema y los objetivos de la tesis. Luego, se destacan algunos supuestos teóricos y aspectos prácticos del trabajo de investigación relativos al abordaje metodológico. Finalmente, se explora la relación entre los planes de estudios y programas de cátedra arribando a algunas conclusiones sobre la naturaleza del proceso de toma de decisiones en la enseñanza de idiomas en la universidad.

**Palabras clave:** lenguas extranjeras, currículos, didáctica de las lenguas, universidad.

**Abstract:** *This article focuses on the main aspects of a thesis work for a Master Degree in University Teaching granted by the Faculty of Education Sciences at the National University of Entre Ríos, Argentina. We introduce some initial questions about foreign language —French and English— teaching at the faculty along with the thesis topic and objectives. Afterwards, the tenets and practical aspects of the methodological approach are highlighted. And, finally, we explore the relationship between the curricula and the syllabi to draw some conclusions about the nature of the decision-making process in foreign language teaching at university.*

**Keywords:** *foreign languages, curricula, language teaching, university.*

## NOTAS DE AUTOR

- \* Profesora Nacional de Inglés, Licenciada en Lenguas Modernas y Literatura y Magister en Docencia Universitaria (FCEDU–UNER). Actualmente, es profesora ordinaria en “Idioma Extranjero” y Directora del Departamento de Idiomas Modernos en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Se ha desempeñado recientemente en “Estrategias de Enseñanza de Segundas Lenguas” en la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina en la Facultad de Trabajo Social (UNER). Ha integrado diversos proyectos de investigación en el campo de la didáctica de las lenguas y la lingüística.

## 1. PUNTOS DE PARTIDA: PREGUNTAS INICIALES

En el presente artículo focalizamos en los aspectos principales del trabajo de tesis realizado en el marco de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (en adelante UNER).

Primeramente, cabe destacar que al inicio del trabajo nos formulamos algunos interrogantes que nos hacíamos tiempo antes de comenzar con el cursado de la Maestría. Nos preguntábamos entonces cuál había sido el rol de los docentes de Francés e Inglés en los debates curriculares de la Facultad desde el retorno de la democracia; cuáles habían sido las propuestas de enseñanza desde 1984 en adelante, quiénes habían sido los sujetos a cargo de las decisiones curriculares en el área de idiomas y qué relaciones se habían establecido entre los diseños curriculares y las propuestas de enseñanza. A partir de este conjunto de preguntas, formulamos el tema y los objetivos para el diseño del proyecto de tesis. En resumen, nos centramos en las propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras en el devenir curricular de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER).

En función de las preguntas iniciales y el tema esbozado, nos propusimos los siguientes objetivos: 1) Explorar los sujetos de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular de las carreras de grado de dicha Facultad desde el retorno de la democracia hasta el presente; 2) Analizar la inserción de Idioma Extranjero —Francés e Inglés—<sup>3</sup> en los diseños curriculares de las carreras de grado de la Facultad desde el retorno de la democracia hasta el presente; 3) Describir y analizar las propuestas de enseñanza de Idioma Extranjero —Francés e Inglés— desde el retorno de la democracia hasta el presente; y 4) Analizar la relación de las propuestas de enseñanza de Idioma Extranjero —Francés e Inglés— con los diseños curriculares desde el retorno de la democracia hasta el presente.<sup>4</sup>

Una aclaración respecto del periodo analizado. En varios fragmentos utilizamos la expresión «desde el retorno de la democracia hasta el presente», con la que hacemos referencia hasta el año 2018 ya que ese fue cuando presentamos el diseño del proyecto, por lo tanto el periodo analizado es el comprendido entre los años 1984 y 2018.

Vale además mencionar el ámbito de trabajo que nos ayudó y alentó a pensar, diseñar y desarrollar la tesis, el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad. En rigor, este se erigió en el *locus* propicio desde donde se desplegaron las posibilidades de analizar los procesos de diseño curricular en el área de lenguas extranjeras desde el retorno de la democracia y durante treinta y cuatro años. El Departamento está conformado por las cátedras de *Francés e Inglés*,<sup>5</sup> materias curriculares de las carreras de grado que históricamente se han dictado en la Facultad: Comunicación Social y Ciencias de la Educación.<sup>6</sup> Por ello, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de Francés e Inglés se llevan adelante en carreras que no son de formación docente en esas lenguas, sino que se consideran necesarias como aporte a la formación general de los estudiantes y como forma de facilitar el acceso a bibliografía en esas lenguas, propia de las disciplinas que conforman las áreas de conocimiento de las carreras mencionadas.

Desde el retorno de la democracia y la normalización de la universidad se han sucedido algunas reformas de los Planes de Estudios de ambas carreras.<sup>7</sup> *Francés e Inglés* han mantenido el estatuto de materias curriculares a través de las diversas modificaciones de los Planes. Asimismo, vale mencionar que el Departamento de Idiomas Modernos, creado en el año 1968, ha desempeñado un rol activo en las discusiones institucionales, participando en las diversas comisiones constituidas a los fines de la reforma de los planes de estudios.

También es necesario destacar un contexto más general, que es el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras (de ahora en más LE, que usaremos tanto para el singular como el plural) en las universidades argentinas, particularmente en carreras no lingüísticas, como es nuestro caso, donde se impuso hace muchos años una propuesta de enseñanza que focaliza en la lectocomprensión para facilitar la lectura de textos académicos. Muchos de los trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje de LE en el nivel superior que reunimos como antecedentes refieren a diversos aspectos de esos procesos pero dan por sentado que el

fin es el mencionado. Esta suerte de enfoque *hegemónico*, al que adherimos desde el comienzo cuando se adoptó en nuestra Facultad hace ya más de veinte años,<sup>8</sup> nos suscitó, sin embargo, algunas dudas respecto de quiénes eran los sujetos intervinientes en las decisiones curriculares y nos preguntamos, además, cómo habían sido históricamente esos procesos de elaboración curricular. Asimismo, fuimos conociendo movimientos de ruptura con este enfoque por parte de algunas universidades que sostenían la necesidad de producir cambios en las propuestas de enseñanza de LE. Por caso, vale mencionar la reforma curricular producida por la Universidad Nacional del Litoral hacia el final de la década del noventa.

Por último, cabe señalar que el contexto de aprendizaje de las LE en nuestro país es *exolingüe*, es decir, aquel en el cual el contacto con «la lengua que se está aprendiendo no es inmediato fuera del contexto pedagógico: la lengua que circula socialmente es otra». En el contexto *endolingüe*, por el contrario, «la posibilidad del uso social de la lengua que se está aprendiendo es inmediata fuera del ámbito pedagógico» (Gassó, [coord.], 2001: 29–30). Estas diferencias suponen fuertes implicancias didácticas, de ahí deviene la distinción entre las LE y las lenguas *segundas*.

## 2. MODOS DE ABORDAJE DEL TEMA

Rigal y Sirvent (2017: 16) definen la *metodología* como «el conjunto de procedimientos que posibilitan la articulación de teoría y empiria», por tanto aquella refiere al camino escogido para establecer el vínculo entre el corpus teórico, esto es, el conjunto de ideas, conceptos, hipótesis que sustentan tanto la propuesta de investigación como la manera misma de concebirla, con el corpus empírico, es decir, el conjunto de materiales concretos con los cuales trabajamos en la investigación.

Además de la relación teoría–empiría, resulta igualmente necesaria la mención de la relación sujeto–objeto. Del vínculo que se establezca entre estos dos componentes del proceso investigativo resultará el enfoque o modo que se adopte para llevar aquel adelante. Desde nuestra perspectiva, sujeto–objeto a investigar mantienen una relación de interacción permanente, una suerte de dialéctica que permite que el sujeto que investiga no se *distancie* del objeto a investigar. Vale aclarar que del periodo que abarcó la indagación —treinta y cuatro años— fuimos parte del equipo de cátedra durante veinticinco años,<sup>9</sup> por lo tanto al comienzo del trabajo no pudimos evitar preguntarnos si ese hecho no constituiría un impedimento *epistemológico* —ser parte de aquello que se investiga— pero las lecturas, las exposiciones y los trabajos llevados adelante en la Maestría, así como las experiencias previas en algunas investigaciones, nos alentaron a continuar adelante.

Retomando las ideas sobre metodología de la investigación de Rigal y Sirvent (2017) y teniendo en cuenta el modo como desarrollamos el trabajo de tesis, es de destacar que nos inclinamos por el enfoque metodológico que se centra en la *generación conceptual*, generalmente denominado *enfoque cualitativo*. Desde esta perspectiva, nos propusimos como horizonte de trabajo optar por la generación de teoría antes que por la verificación; por procesos inductivos frente a los deductivos, que suponen contar con fuertes teorías *a priori* para luego buscar y encontrar *ese pedazo de realidad* que mejor se ajusta a aquella; por la subjetividad antes que la objetividad; por la fertilidad teórica antes que por intentos o aspiraciones por producir generalizaciones y, finalmente, por poner el énfasis en los procesos de comprensión antes que en los de explicación.

Realizadas estas precisiones sobre la perspectiva metodológica, cabe centrarnos ahora en las técnicas de obtención y análisis de información empírica que empleamos, las que pueden inscribirse en dos grupos: *Análisis de documentos*. *entrevistas abiertas*.

Como se ha señalado, el periodo analizado fue extenso —treinta y cuatro años— en cuyo transcurso se produjeron cambios de los Planes de Estudios en las dos carreras de la Facultad y cada año ambas cátedras, *Francés e Inglés*, presentaron sus respectivos programas, en algunas épocas con diferentes propuestas según cada carrera; en otras, con los mismos programas. Además de los Planes de Estudios y los programas de cátedra, incluimos otras fuentes.

En ese sentido, destacamos los registros de las reuniones semanales del Departamento correspondientes a varios años del periodo abarcado en el trabajo. Lamentablemente no existen actas de todas las reuniones sino de algunos años y con distintos estilos de registro, a veces muy sintético y, otras, más exhaustivo, pero siempre con un estilo informal. En cualquier caso, el contenido de esta documentación nos brindó pistas para entender el clima de debate entre los miembros de los equipos de cátedra, sus preocupaciones, sus insumos teóricos, sus propuestas de cambios metodológicos, entre otras cuestiones.

No menos importante fueron algunos trabajos presentados por miembros del Departamento en diversos ámbitos académicos que reúnen a docentes de la especialidad. Esas ponencias constituyeron también fuentes de información dado que este tipo de trabajos suelen transmitir el pulso de los debates curriculares así como de los avances del campo de la didáctica de las lenguas.

La cantidad de documentos explorados fue muy grande. Su magnitud no sólo debe juzgarse en términos de la cantidad que debimos analizar sino, también, por el tiempo destinado a su búsqueda en los archivos de la Facultad, al copiado y finalmente a su digitalización, ya que buena parte de la documentación sólo se encontraba en soporte papel.

La lectura y análisis de todos los documentos reunidos nos permitió una aproximación contextualizada, comprensiva e interpretativa de las propuestas de enseñanza de idiomas de la Facultad y su vinculación con los diseños curriculares así como con los avances del campo disciplinar, es decir, la didáctica de las lenguas extranjeras, incluso en algunos de ellos logrando identificar y conceptualizar los argumentos esgrimidos al momento de su elaboración. Acordando con Taylor y Bogdan (1987) sostenemos que:

El investigador cualitativo analiza documentos públicos y oficiales para adquirir conocimientos sobre las personas que los redactan y mantienen al día. Como los documentos personales, *estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen* (149).<sup>10</sup>

Con la frondosa documentación con la que contamos pudimos analizar en profundidad, *con lupa* para utilizar una metáfora de uso corriente, aquellos programas que se elaboraron en los años cercanos a las reformas de los Planes de Estudios, en el entendimiento de que podríamos encontrar allí algún diálogo más fructífero, sobre todo, por el clima de debate curricular que supone toda reforma de planes. Para los otros años, es decir, esos que parecen transcurrir con cierta tranquilidad al menos sin los calurosos debates en torno de lo curricular por parte de la comunidad universitaria, pusimos especial énfasis sólo en aquellos programas que mostraban algún indicio de ruptura respecto de las propuestas anteriores, esto es, tomamos periodos más extensos cuando los cambios no fueron significativos en función del objeto de la tesis, conocer cómo se fueron configurando las propuestas de enseñanza y qué sujetos intervinieron en la formulación de las mismas, así como el vínculo entre aquéllas y los diseños curriculares.

Las entrevistas realizadas, por su parte, fueron cinco, cuatro<sup>11</sup> de ellas *abiertas, no estructuradas*.<sup>12</sup> Al momento de realizar el diseño del proyecto de tesis imaginamos que realizaríamos una cantidad importante de entrevistas a docentes, graduados e inclusive a estudiantes. Sin embargo, la magnitud de los documentos escritos fue tan grande que sólo resultó necesario realizar cinco entrevistas, tres de ellas a dos docentes y las otras dos, a graduadas. Las docentes entrevistadas —dos ya jubiladas, una de Francés y la otra de Inglés— estuvieron en pleno ejercicio durante buena parte del periodo analizado. La docente de Francés fue entrevistada dos veces, una cuando estábamos en la etapa de delimitación del tema del trabajo de tesis y la otra cuando ya había transcurrido un tiempo y habíamos comenzado con el análisis de los documentos. Las dos graduadas entrevistadas, una de Ciencias de la Educación y otra de Ciencias de la Información,<sup>13</sup> cursaron sus estudios en los primeros años del periodo que abarcamos en el trabajo, de modo que sus experiencias como estudiantes echaron luz sobre el *espíritu* que prevaleció con el retorno de la democracia así como con los momentos oscuros que le antecedieron. Al momento de llevar adelante las entrevistas dejamos que las entrevistadas discurrieran con total libertad conforme alguna pregunta inicial que formulamos como disparador. Los procedimientos por los que optamos fueron los modos que Rosana Guber menciona

cuando caracteriza las entrevistas no directivas en el campo del trabajo antropológico: «atención flotante del entrevistador; asociación libre del informante y categorización diferida del investigador» (2004: 12).

### 3. PUNTOS DE LLEGADA: «LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DEL DEPARTAMENTO EN EL DEVENIR CURRICULAR DE LA FACULTAD»

En este apartado focalizamos en algunas conclusiones que pudimos elaborar tras el recorrido realizado. Para ello proponemos establecer un diálogo entre las propuestas de enseñanza de LE y los diseños curriculares en la Facultad, de ahí también el título que elegimos para este acápite y que utilizamos para el último capítulo de la tesis.

En nuestro recorrido realizamos la lectura y el análisis de los Planes de Estudios de ambas carreras en las que se han inscripto los programas de las cátedras de *Francés e Inglés* desde 1984 hasta 2018. La decisión de haber incluido los programas desde aquel año nos condujo a explorar los Planes de Estudios anteriores a las reformas curriculares producidas a partir de la democracia recuperada.<sup>14</sup> Haber analizado los Planes y haber formulado algunas referencias a los contextos sociohistóricos nos permitió reconstruir algunos rasgos de esos momentos y nos ayudó a compenetrarnos con los climas de época donde inscribir las propuestas de enseñanza.

Con esta impronta, nos centramos en los Planes de Estudios y los pusimos a dialogar con algunas de las nociones o categorías teóricas que abordamos en la tesis. No nos propusimos leer los Planes para encontrar esas nociones. El camino fue diferente. En algunos casos esos referentes teóricos actuaron como faro durante el trabajo de análisis. Por ejemplo, cuando analizamos la reforma del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación<sup>15</sup> producida en 1976 y los fundamentos de la normativa que la sancionó, pudimos identificar con claridad la incidencia en la determinación curricular de sujetos externos a la Facultad (De Alba, 1991). En otras oportunidades, las categorías o conceptos emergieron durante el trabajo con los documentos. Por caso, la lectura *comparada* de los Planes, labor que con frecuencia surge espontáneamente cuando se analizan documentos inscriptos en el mismo género, nos permitió identificar las formas adoptadas en los diversos diseños curriculares y, de este modo, las nociones de *diseños curriculares centrípetos* y *diseños curriculares centrífugos* (Camilloni, 2016) resultaron fértiles.<sup>16</sup>

Habida cuenta de que nuestro propósito era conocer cuáles habían sido las propuestas de enseñanza del Departamento de Idiomas Modernos y quiénes las habían determinado, así como su vinculación con los diseños curriculares, debimos abordar los Planes de Estudios como marcos de referencia más amplios donde aquéllas se inscribían. En este contexto, analizamos el rol que los equipos de las cátedras de *Francés e Inglés* jugaron en el devenir curricular, en un movimiento que juzgamos de continuidades y rupturas toda vez que las reformas de los Planes en la disputa curricular dieron lugar a una mayor o menor intervención de los docentes. Destacamos, en ese sentido, la activa participación en los debates durante la reforma de Ciencias de la Educación en 1985 y de Comunicación Social en 1998. En el primer caso, es notable la fuerte inserción del «Área Idiomas» en la estructuración curricular considerando el espacio que se le destinó y el nivel de detalle de su propuesta. En el segundo caso, esto es cuando se analizaba la reforma del Plan de Comunicación Social, los docentes del Departamento no sólo proyectaban los cambios para esa carrera sino que también debatían en torno de la posible reforma de Ciencias de la Educación, la que finalmente se concretó muchos años después. Esos debates, según pudimos constatar en los registros de las reuniones de los equipos de *Francés e Inglés*, se producían al interior del Departamento y eran luego compartidas en las diversas comisiones revisoras de los Planes. Tal vez la dinámica de funcionamiento del Departamento operó en favor de su involucramiento en las discusiones curriculares y en la forma orgánica en la que participó. Es en esa clave que entendemos también el *entusiasmo* que las discusiones en torno de las reformas curriculares parecían generar en los equipos de cátedra, sobre todo en la década del ochenta y en los años noventa. En el primer caso, es dable asociar ese entusiasmo con los nuevos aires que traía la democracia recuperada. En la década del noventa, tal vez el compromiso era

el resultado del trabajo de un Departamento más consolidado y fortalecido no sólo cuantitativamente sino también en la formación, como lo evidencian los debates entre sus miembros registrados en las reuniones semanales. Por caso, rescatamos las discusiones en torno de los enfoques de enseñanza a la luz de los avances en el campo disciplinar así como la iniciación en los procesos de investigación en el año 1997 por parte de los equipos de cátedra.

Más allá de eso, en todas las instancias de reforma de los Planes (1985, 1998 y 2012), los miembros del Departamento de Idiomas Modernos se constituyeron en *sujetos de la estructuración curricular* (De Alba, 1991) en tanto fueron quienes establecieron los contenidos mínimos para el «Área Idiomas». Ahora bien, al poner a dialogar los diseños con los programas de cátedra advertimos que los contenidos mínimos reflejaban o representaban las decisiones pedagógicas relativas a las propuestas de enseñanza tomadas al momento de sancionarse los Planes. Pero las propuestas de enseñanza no se mantuvieron *inalterables* en el tiempo sino que fueron cambiando conforme las decisiones que las cátedras tomaban y, en ese sentido, los docentes de idiomas siempre se constituyeron en *sujetos de desarrollo curricular* (De Alba, 1991). Esto significó, por ejemplo, que los contenidos mínimos propuestos por los propios equipos de cátedra en las reformas de los Planes de Estudios de Ciencias de la Educación en 1985 y de Comunicación Social en 1985 y 1998 —que establecían la enseñanza de las cuatro macrohabilidades—<sup>17</sup> fueran abandonados y se optara por la focalización de competencias, tal como se registra en diversos programas de cátedra de Ciencias de la Educación de los años noventa y los de Comunicación Social desde el año 2000 en adelante. Por ello una de las conclusiones de nuestra tesis es que los equipos de *Francés e Inglés*, devenidos en sujetos del desarrollo curricular, han plasmado en los programas de cátedra sus propuestas de enseñanza *a pesar de y más allá de* los Planes. Ha sido posible formular esta aseveración porque analizamos los Planes de Estudios, como ya indicamos, en tanto marcos de referencia más generales en diálogo con todos y cada uno de los programas de cátedra de ambos idiomas de las dos carreras.

Centrándonos ahora en las propuestas de enseñanza de idiomas en el devenir curricular, primeramente, destacamos que, a partir del análisis de los documentos, pudimos reflexionar en torno de la constitución de la *didáctica de las lenguas extranjeras* (Galisson, 1994; Canteros, 2003; Bonadeo, 2016) como campo disciplinar. Aproximarnos al problema del estatuto epistémico de la didáctica de las lenguas extranjeras nos permitió adoptar una mirada más amplia que la que ofrece la lingüística aplicada, que tanto ha incidido en la formación de docentes de LE, en particular de inglés. El ensanchamiento de la frontera para abordar los asuntos didácticos nos permitió conjugar aportes de especialistas nacionales y extranjeros de tradiciones diversas, de docentes e investigadores de francés, inglés, portugués y alemán. En este recorrido pudimos reflexionar sobre *políticas lingüísticas, glotopolítica y la relación lengua materna y extranjeras* (Bein, 2012; Narvaja de Arnoux, 2000; Varela, 2014; Klett, 2005) entre otros temas, a partir del análisis de las diversas fuentes documentales, que nos ayudó a comprender las preocupaciones de los equipos de cátedra.

Asimismo, dedicamos un apartado especial a lo que en la tesis denominamos el *núcleo duro* de la formación docente en LE, esto es, a los *enfoques y métodos* (Nunan, 2004; Richards, 2006; Littlewood, 2013; Richards y Rodgers, 1999) porque su incidencia fue notable en el diseño y textualización de los programas de la década del ochenta y parte de los años noventa.

Por último y trascendiendo el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, a partir del análisis de los programas de cátedra y demás documentos con los que trabajamos, abordamos también las nociones de *(nuevas) tecnologías de la información y la comunicación* (de ahora en más TIC) (Buckingham, 2008; Piscitelli, 2010) y de *internacionalización de la educación superior* (Zarur Miranda, 2008). Cuando pensamos algunos referentes teóricos que pudieran actuar de guía en el proceso de análisis no tuvimos en cuenta estos dos temas. Sin embargo, en el discurrir del trabajo surgieron como fenómenos que debíamos contemplar.

En suma, el análisis de la vasta documentación con la que contamos nos permitió *leer* las propuestas de enseñanza en clave de algunas de las nociones teóricas exploradas y, de este modo, pudimos sugerir algunas caracterizaciones o rasgos de las decisiones curriculares de los docentes de idiomas:

a) *Movimientos pendulares o zigzagueantes*, por ejemplo, cuando analizamos el lugar asignado a la traducción en las propuestas de enseñanza. En efecto, a partir de 1988 la traducción dejó de constituir un objetivo en los programas de ambos idiomas en las dos carreras —a pesar de tener cierta centralidad en el Plan de Estudios de Ciencias de la Educación de 1985—. Sin embargo, se volvió a incluir como objetivo en los programas, tanto en *Francés* como en *Inglés*, desde 1992 hasta el año 2003. También observamos esa actitud zigzagueante en la inclusión de algunos ítems referidos a la enseñanza de las cuatro macrohabilidades<sup>18</sup> con posterioridad a la adopción de la lectocomprensión en el marco del enfoque comunicativo, por caso, los programas de ambos idiomas de la carrera de Ciencias de la Educación de los años 1992 y 1993. O el abandono de la enseñanza de las cuatro macrohabilidades contemplada en la reforma del Plan de Estudios de Comunicación Social de 1998, a partir del proceso de unificación de los cursos de las dos carreras iniciado en el año 2000.

b) *Hibridación*, en tanto advertimos en las propuestas de algunos años una suerte de combinación, *mezcla* o cruce de objetivos que remiten a abordajes metodológicos diferentes. Un ejemplo de ello son los objetivos propuestos en relación con la traducción y la lectocomprensión que acabamos de mencionar en el ítem anterior. La primera podría inscribirse en la larga tradición del método de gramática-traducción. La segunda, tal como se propone en el Plan de Estudios y en los programas, remite a la perspectiva comunicativa donde leer es una actividad de construcción de sentido. También advertimos un proceso de hibridación en la *bipartición* de los programas de Comunicación Social de los años ochenta, que establecían un número de unidades para el desarrollo de las cuatro macrohabilidades organizadas según el trípode que proponía el *programa nocional-funcional* (Wilkins, 1976) y otro grupo de unidades centradas en la lectocomprensión.

A partir de nuestro análisis y reflexión profundizamos nuestros interrogantes y nos preguntamos si la focalización de competencias, es decir optar por una o dos macrohabilidades, no constituiría en sí misma un *híbrido* en la enseñanza de LE. Concluimos que no. Acaso tanto los movimientos pendulares como los vaivenes a los que nos hemos referido y el proceso de cierta hibridación hayan constituido y constituyan condiciones necesarias en la búsqueda de un camino singular, *emancipado* de las tendencias y modas metodológicas. Estas conclusiones nos permitieron esbozar la última característica emergente de los análisis.

c) *Gesto emancipatorio y autonomía*, lo que nos condujo a su vez a pensar en la *pedagogía post-método* (Kumaravadivelu, 2003a y Kumaravadivelu, 2003b). Este autor ha analizado la omnipresencia del método en la formación docente en inglés concluyendo que éste es un «constructo colonial» y agrega que es «un constructo colonial de la marginalidad» (Kumaravadivelu, 2003a: 540–541) en tanto los métodos han constituido formas de hegemonizar la enseñanza de inglés<sup>19</sup> centrada en un docente cuya lengua primera es inglés, formado en ámbitos externos a los espacios de enseñanza y dirigidos por especialistas *monolingües* (su única lengua es inglés) generalmente en el Reino Unido que planifican, diseñan y desarrollan formas de enseñanza para múltiples contextos sin tener en cuenta las realidades locales, comunitarias ni los saberes de los estudiantes que aprenden inglés y que ya hablan otra lengua, la suya propia, y cuentan con un rico bagaje cultural, lingüístico e histórico. Como alternativa propone, entonces, la pedagogía post-método que inscribe en la pedagogía crítica y que supone que los docentes comencemos a «tomar control de los principios y prácticas de la planificación, el aprendizaje y la enseñanza de inglés»<sup>20</sup> (Kumaravadivelu, 2003a: 540).<sup>21</sup>

En este marco interpretamos las decisiones de las cátedras respecto de sus propuestas de enseñanza, es decir, aun cuando observamos ciertos movimientos pendulares o vaivenes e hibridaciones, advertimos que estos constituyeron decisiones autónomas y gestos emancipatorios adoptados en pos de construir propuestas acordes a los contextos de aprendizaje donde desarrollaban su labor docente. Por ello, el análisis de los perfiles de los estudiantes de ambas carreras, que son diversos, heterogéneos y cambian en el devenir del tiempo, ha sido una cuestión relevante a la hora de definir las propuestas de enseñanza. De ello dan cuenta los debates sostenidos por los equipos de cátedra para la toma de decisiones.

En nuestro discurrir por los programas, Planes de Estudios, registros de reuniones, ponencias de los docentes del Departamento, llegamos a la conclusión de que la focalización de competencias como

perspectiva de enseñanza ha constituido, a nuestro juicio, un claro ejemplo de lo que significa tomar decisiones autónomamente en función de los contextos particulares donde se desarrolla la enseñanza de LE. En este sentido, el recorrido histórico de la enseñanza de la lectura en francés en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) que realiza Estela Klett (2007) configura una prueba contundente de que mucho antes de que en Europa se postulara esta perspectiva en el marco del enfoque (*post*)comunicativo,<sup>22</sup> en nuestras universidades argentinas ya se había optado por centrar la enseñanza en una competencia.

Finalmente y en relación con la última caracterización, cabe una mención a los dos fenómenos enunciados más arriba, las TIC y la internacionalización de la educación superior, que decidimos explorar porque advertimos que podrían explicar algunos cambios, sobre todo en los últimos años, en la estructuración y desarrollo curricular de los idiomas en la Facultad. El proceso de internacionalización de la educación superior<sup>23</sup> parece haber jugado un rol importante en la propuesta de enseñanza de Francés cuando la cátedra introdujo, en el año 2016, un cambio que significó el retorno a la enseñanza de las cuatro macrohabilidades abandonando así la focalización de competencias. Entre las argumentaciones esgrimidas por el equipo destaca la necesidad de contribuir con la formación en LE en vistas de los intercambios interculturales, necesidad abonada asimismo por los resultados de consultas realizadas previamente a estudiantes.<sup>24</sup> Esta decisión supuso un *ensanchamiento* de los contenidos mínimos previstos, por ejemplo, en el Plan de Estudios de Ciencias de la Educación (reforma del año 2012) que focalizan en la comprensión. Las TIC, por su parte, también podrían haber jugado un rol relevante en la configuración de las propuestas de enseñanza. Por caso, mencionamos las propuestas de Inglés de la carrera de Comunicación Social, las que, a partir del año 2016, comenzaron a incluir objetivos y contenidos en su nivel III claramente orientados a la apropiación y uso crítico de las herramientas digitales (Buckingham, 2008). La cátedra de Francés, por su parte, comenzó en el año 2011 a proponer como objetivo el de «Contribuir a la alfabetización digital del estudiante» y a partir de allí inició un camino de profundización de objetivos y contenidos para el desarrollo de las competencias digitales. En resumen, tanto la internacionalización de la educación superior como las TIC parecen haber incidido en la configuración de las propuestas curriculares de LE, inclusive en el caso de *Francés*, el primer fenómeno podría contribuir a explicar el retorno a la enseñanza de las cuatro macrohabilidades abandonando la focalización de competencias en un gesto que, nuevamente, caracterizamos como emancipatorio y autónomo respecto de las tendencias metodológicas *hegemónicas aún hoy* en las universidades argentinas.

En este artículo nos hemos centrado en los aspectos principales del trabajo de tesis con la intención de compartir con colegas del campo de la didáctica de las lenguas extranjeras la experiencia de haber recorrido treinta y cuatro años de enseñanza y aprendizaje de Francés e Inglés en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). El trabajo nos permitió conocer las propuestas de enseñanza en el devenir curricular de la Facultad, sobre todo analizar cuáles fueron esas propuestas, por qué se adoptaron y qué sujetos intervinieron en las decisiones de los abordajes escogidos, concluyendo que los equipos de *Francés e Inglés* tomaron las decisiones respecto de qué enseñar y qué perspectiva adoptar *más allá de . a pesar de* los contenidos mínimos de los Planes de Estudios, por ello indicamos como rasgo saliente el de la *autonomía* en las decisiones curriculares.

Por último, expresamos nuestro anhelo de poder compartir futuros trabajos que sucedan a este —nuestro primer artículo a propósito de la tesis— que nos permitan ahondar en aquellos aspectos sobre los que sólo hemos podido dar algunos indicios en pos de ofrecer un panorama general del trabajo realizado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bein, R. (2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*. Argentina: Tesis Doctoral, Universität Wien.
- Bonadeo, F. (2016). *Diálogos, tensiones y criterios en la construcción de una Didáctica Específica para la formación docente en inglés*. Tesis de la Maestría en Didácticas Específicas, Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL. Dirigida

por la Dra. Victoria Baraldi y codirigida por la Dra. Mónica Gandolfo. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/handle/11185/575>

- Buckingham, D. (2008)** *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Camilloni, A. (2016). «Tendencias y formatos en el currículo universitario». *Itinerarios educativos 9*, Revista Anual del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencia, UNL (pp. 59–87). Santa Fe: Ediciones UNL. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/issue/view/610>
- Canteros, A. (2003). «Reflexiones en torno de la naturaleza de la didáctica de las lenguas extranjeras». Dorronzoro, M.I. et al. (comp.). *Enseñanza de lenguas extranjeras en el Nivel Superior* (pp. 115–118). Actas de las IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Nivel Superior, Facultad de Filosofía y Letras, UBA 2003. Buenos Aires: Araucaria editora.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Galisson, R. (1994). «Formation à la recherche en didactologie des langues–cultures». *Éla Revue de Didactologie des langues–cultures*. Número special 95, Juillet–Septembre 1994 (pp. 119–159). París: Didier Education.
- Gassó, L. (2001) coord. *Diseño curricular de Lenguas Extranjeras*. CABA: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Akian Grafica Editora SA.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Klett, E. (dir.) (2005). «La relación lengua materna/lengua extranjera: aspectos didácticos y psicolingüísticos». *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual* (pp. 51–69). Buenos Aires: Araucaria.
- Klett, E. (2007). «Lecture–compréhension en Fle à l'université: un parcours de cinquante ansen». *Ela. Études de linguistique appliquée* 2007/4 N° 148 | (pp. 437–445). Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-437.htm>
- Kumaravadivelu, B. (2003a). «Critical Language Pedagogy. A postmethod perspective on English language teaching» en *World Englishes*, Vol. 22, N° 4 (pp. 539–550). UK: Blackwell Publishing Ltd. Oxford.
- Kumaravadivelu, B. (2003b) *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. USA: Yale University Press.
- Littlewood, W. (2013). «Developing a Context–Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching». *Teaching English*. Recuperado de [https://pdfs.semanticscholar.org/9eee/a0bc95a5db6f238516fba493de0cd2c67e53.pdf?\\_ga=2.99874716.36994175.1600557824-1866280771.1600557824](https://pdfs.semanticscholar.org/9eee/a0bc95a5db6f238516fba493de0cd2c67e53.pdf?_ga=2.99874716.36994175.1600557824-1866280771.1600557824)
- Narvaja De Arnoux, E. (2000). «La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario». Primer Simposio en la Maestría en Ciencia del Lenguaje. Instituto Superior Joaquín V. González, Buenos Aires. Recuperado de [http://www.academia.edu/24563971/La\\_Glotopol%C3%ADtica\\_transformaciones\\_de\\_un\\_campo\\_disciplinario](http://www.academia.edu/24563971/La_Glotopol%C3%ADtica_transformaciones_de_un_campo_disciplinario)
- Nunan, D. (2004). *Task–Based Language Teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Piscitelli, A. (2010). *Post–Gutenberg es Pre–Gutenberg. Quinientos años de textualidad son suficientes*. Recuperado de <http://www.filosofitis.com.ar/>
- Richards, J. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.; Rodgers, T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Fifteenth Edition. Cambridge Language Teaching Library. London: Cambridge University Press.
- Rigal, L.; Sirvent, M. T. (2017). *Metodología de la Investigación Social y Educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento, Capítulos I, III y IV*. Manuscrito en proceso de revisión.
- Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Varela, L. (2014). «¿Hay una política lingüística en la Argentina?». *Todavía* N° 32, Lenguas. Segundo semestre 2014 (pp. 43–49). Buenos Aires: Fundación OSDE. Recuperado de <http://www.revistatodavia.com.ar/>
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press,
- Zarur Miranda, X. (2008). «Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el caribe». Gazzola, A.L. y Axel Didriksson (ed.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el caribe*. IESALC, UNESCO. (pp. 179–240). Recuperado de <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/08/753.pdf>

## NOTAS

- 1 Título de la tesis de Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, dirigida por la Dra. Victoria Baraldi. Fue defendida y aprobada el 31 de agosto de 2021.
- 3 Así es la denominación de estos espacios curriculares.
- 4 Planteamos, asimismo, un quinto objetivo vinculado a la socialización del conocimiento producido por el trabajo de tesis comenzando con el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad. Empezamos a desarrollar acciones para atender este objetivo una vez que la tesis fue aprobada.
- 5 Expresión abreviada que utilizaremos para referir a los espacios curriculares.
- 6 Idioma Extranjero —Francés o Inglés— comprende dos niveles anuales en Ciencias de la Educación y tres niveles anuales en Comunicación Social.
- 7 Ciencias de la Educación en 1985 y en 2012. Comunicación Social en 1985 y 1998, este último Plan se encuentra en instancia de revisión.
- 8 En 1990 en Ciencias de la Educación y en 2000 en Comunicación Social cuando se unifican los cursos de ambas carreras.
- 9 Ingresé como Jefa de Trabajos Prácticos en 1993.
- 10 El destacado es de los autores.
- 11 La quinta entrevista fue realizada mediante preguntas escritas vía correo electrónico ya que la informante no reside en la ciudad de Paraná. Antes del envío del cuestionario, sin embargo, mantuvimos una extensa conversación telefónica con la entrevistada.
- 12 También llamadas por Taylor y Bogdan (1987) «cualitativa» y «en profundidad».
- 13 Tal la denominación de la carrera antes de la reforma de 1985.
- 14 Como ya señalamos, las primeras reformas de los Planes en democracia se produjeron en 1985.
- 15 Plan de 1971.
- 16 Camilloni (2016) refiere a dos tipos de diseños curriculares universitarios, articulando el grado con el posgrado, un diseño *centrífugo* y un diseño *centrípeto*. En el primer tipo, se tiende a diferenciar desde las etapas iniciales en la formación del grado en especializaciones u orientaciones, en algunos casos obteniéndose diferenciaciones en los títulos de egreso. El segundo tipo es centrípeto porque todos reciben la misma formación, la misma titulación dejándose para el posgrado o para etapas posteriores la especialización. Para nuestros fines, estas nociones nos resultaron útiles cuando analizamos los diseños de las carreras de grado, donde advertimos en los Planes —con excepción del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación de 2012— una combinación de elementos de un tipo y del otro.
- 17 Esto es, tanto la producción oral y escrita como la comprensión oral y escrita. Vale aclarar que en el caso del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación se proponía el desarrollo de tres macrohabilidades en tanto establecía la siguiente aclaración: «Se notará la ausencia de la expresión escrita. Por razones de tiempo deja de lado esta destreza bajo su aspecto creativo, limitándose a los ejercicios gramaticales y de lengua que sirvan de apoyo a la comprensión escrita y a la Traducción» (Plan de Estudios de Ciencias de la Educación, 1985: 17), es decir, se proponía la comprensión oral y escrita, y la producción oral.
- 18 Recordemos además que en el Plan de Estudios de Ciencias de la Educación entonces vigente la escritura no estaba contemplada como competencia a desarrollar, sí las otras tres macrohabilidades.
- 19 Kumaravadivelu se centra en esta lengua pero su caracterización bien vale para otras LE como objetos de políticas lingüísticas *expansionistas*.
- 20 La traducción de este fragmento y los anteriores es nuestra.
- 21 Vale mencionar los tres parámetros que propone el autor para pensar *más allá del método*, estos son: *la particularidad*, *la practicabilidad*, *la posibilidad*.
- 22 Tal como se propone en el *Marco Común Europeo de Referencia* oficialmente lanzado por el Consejo de Europa en 2001.
- 23 Analizamos este fenómeno en sus dos aristas, la positiva y la negativa. La primera es la que permite establecer vínculos académicos entre diferentes naciones, profundizando lazos que podrían significar un enriquecimiento cultural y académico para las partes intervinientes. Por el otro, la negativa, *su lado malo*, es la que ofrece la posibilidad de establecer *sucursales* o *franquicias* de universidades, aprovechando incluso las posibilidades de las TIC para el dictado de carreras a distancia, en un camino más cercano a la llamada mercantilización de los estudios superiores.
- 24 Encuestas a estudiantes de *Francés* en los años 2008 y 2009 en las que mayoritariamente «expresaban su deseo de decir algo francés». Información brindada por la docente responsable de la cátedra de *Francés* al momento de nuestro intercambio.