

Las representaciones sociales de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación -UNER- sobre las lenguas extranjeras

Agustina Mai; María S. Lodolo; Mercedes Alberti; Roxana Bassi; Gisela A. Rivas; María C. Segovia; Mónica Sforza; Agustina Azcoaga; Nicolás Benítez Goncalvez

Autoras/es: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos; Alameda de la Federación 106, Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Contacto: idiomas.fc edu@uner.edu.ar

ARK: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s22504559/sxxvhwkbf>

Resumen

Esta reseña presenta los resultados de la investigación sobre las representaciones sociales del estudiantado de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en relación con las lenguas extranjeras (LE). Ésta surgió ante la necesidad de indagar en su perfil, sus representaciones sociales y expectativas sobre el aprendizaje de idiomas en la universidad, frente a los cambios socio-históricos actuales, el vertiginoso desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los procesos de internacionalización de la educación superior. Los objetivos principales fueron relevar, analizar y comparar las representaciones sociales y expectativas de estudiantes sobre las LE enseñadas en sus carreras; analizar los programas de cátedra y reconfigurar las propuestas didácticas. Basándonos en una metodología cuali-cuantitativa, realizamos encuestas con preguntas cerradas y abiertas a 120 estudiantes de grado, complementadas con focus group y el análisis de los programas de cátedras (2018-2023). Entre los resultados destacamos: el predominio de una concepción instrumentalista de la LE; una vinculación con aspectos afectivos en el francés y económicos en inglés; la fuerte asociación entre saber un idioma y poder hablarlo; la subestimación de lo aprendido en la secundaria; y una marcada preferencia por la presencialidad y/o la bimodalidad para el cursado.

Palabras clave: Representaciones sociales - lenguas extranjeras - estudiantado universitario - aprendizaje

I. Introducción

Esta investigación surge de la necesidad de conocer el perfil del estudiantado de idiomas extranjeros de la FCEDU, así como sus representaciones sociales y expectativas respecto al aprendizaje de lenguas en el ámbito universitario. Los cambios socio-históricos recientes, como el acceso generalizado a las tecnologías digitales y la virtualización forzada desde 2020, nos impulsan a repensar qué y cómo enseñamos en las cátedras de idiomas. Al mismo tiempo, los procesos de internacionalización y la posibilidad de movilidad —incluso en formato virtual— amplían las experiencias académicas de estudiantes y docentes. Finalmente, el bagaje lingüístico con el que el estudiantado llega desde el nivel secundario, donde las LE tienen una presencia significativa, constituye un elemento clave para reconfigurar las propuestas de enseñanza en el nivel superior.

En este marco, nos propusimos y cumplimos los siguientes objetivos:

1. Relevar, analizar y comparar las representaciones sociales y expectativas de estudiantes de la FCEDU sobre las LE enseñadas en sus carreras;
2. Analizar los programas (2018-2023) de las cátedras Idioma Extranjero I, II y III- Inglés o Francés¹- de la FCEDU² a la luz de las representaciones sociales relevadas;
3. (Re)configurar las propuestas de enseñanza de las LE de los planes de estudios de las carreras de grado de la FCEDU en función de los análisis realizados en esta investigación.

II. Marco teórico

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

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

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

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

En esta perspectiva, la representación social supone un sujeto que construye un contenido acerca de un objeto, que puede manifestarse en informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, valoraciones. El objeto puede tener distinta entidad, desde un

1. Con esta denominación y en ese orden aparecen los idiomas en los Planes de Estudios.

2. En las dos carreras de grado de la oferta permanente de la Facultad, Ciencias de la Educación y Comunicación Social, Francés e Inglés son materiales curriculares. En la primera carrera, se dictan dos niveles anuales y en la segunda, tres.

acontecimiento, un personaje, una tarea a realizar, un lugar, un tiempo, etc. Asimismo, quien construye una representación acerca de algo lo hace inserto en un contexto que condiciona esa representación, de ahí deviene su carácter social. Por esta misma razón, las representaciones son socialmente compartidas. Estela Klett (1997), por su parte, siguiendo a Jodelet, expresa que:

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

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

- Aspecto afectivo*: la lengua se asocia con emociones y preferencias personales, expresadas mediante verbos como *gustar*, *encantar* o *enamorarse*.

- Aspecto epistémico*: se vincula con la percepción del conocimiento, la dificultad o facilidad del aprendizaje y los saberes previos del sujeto.

- Aspecto cultural*: refiere al valor atribuido a la historia, las manifestaciones artísticas y el patrimonio simbólico de la lengua.

- Aspecto social*: la lengua se relaciona con el prestigio de sus hablantes y con las posibilidades de ascenso o movilidad social (Rodríguez y Justel, 2011).

- Aspecto económico*: se destaca su utilidad instrumental en el ámbito laboral y profesional.

Las representaciones sociales sobre las lenguas extranjeras influyen no solo en lo que pensamos acerca de ellas, sino también en cómo creemos que deben aprenderse. Estas ideas impactan directamente en las prácticas de enseñanza y en las estrategias que el estudiantado desarrolla para aprender y usar la lengua (Dabène, 1997, citada en Castellotti y Moore, 2002).

Como nuestro trabajo se complementa con el análisis de los programas de cátedra y los Planes de Estudios de las dos carreras de grado de la Facultad, otra noción que resultó fértil es la de currículo, tal como lo concibe Alicia de Alba (1991):

Por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (...) Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. (pp. 38-39)

A partir de esta definición, propone las nociones de sujetos de determinación, estructuración formal y desarrollo curricular, de acuerdo a los diferentes modos de participación e incidencia en la definición, el diseño, formulación y puesta en acto del currículo.

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

III. Abordaje metodológico

En noviembre de 2022 se realizó una encuesta piloto en línea, libre, voluntaria y anónima, mediante un formulario de Google enviado por correo electrónico y WhatsApp a estudiantes de Idioma Extranjero I, II y III (Inglés y Francés). A partir de su análisis, se ajustaron algunas preguntas y se lanzó la encuesta definitiva a fines del mismo mes. El instrumento incluyó variables objetivas (edad, carrera, idioma elegido, conocimientos previos, nivel, condición y modalidad de cursado) con el fin de elaborar una caracterización del estudiantado de LE en la FCEDU. Asimismo, se incorporaron preguntas abiertas sobre los motivos de elección de la lengua, las preferencias por modalidades de cursado, las experiencias de aprendizaje y las expectativas respecto de la asignatura. El diseño se apoyó en antecedentes de investigaciones previas y en los aportes teóricos de Castellotti y Moore (2002). A partir de la cantidad de inscripciones del año académico 2022 (856 estudiantes en Comunicación Social y 228 en Ciencias de la Educación) y 2023 (786 y 210, respectivamente), se proyectó una muestra equivalente al 10-15 % del total, considerada adecuada para el análisis propuesto.

A continuación, ofrecemos los links para acceder a los formularios de sendas encuestas: **Encuesta piloto y Encuesta definitiva**

La muestra analizada respeta las proporciones de estudiantes de cada carrera: en 2023 el 21,08 % del estudiantado total de la FCEDU cursaba Ciencias de la Educación y el 78,91 %, Comunicación Social.

En relación a los Idiomas, también tuvimos en cuenta la proporción de estudiantes que eligen uno u otro según registros en el sistema SIU-Guaraní de los últimos cinco años (inscripciones a cursadas, promociones, exámenes regulares y libres), lo que da una aproximación de **70 %** de estudiantes que se inclinan por Inglés y un **30 %**, por Francés. Como se muestra en la Tabla 1, si desagregamos por idioma, resulta que, del universo encuestado, un **66,66 %** respondió por Inglés, un **26,66 %** por Francés y un **6,66 %** refirió a ambas lenguas. Estas proporciones reflejan una tendencia histórica en nuestra Facultad de mayor predominio del inglés por sobre el francés en la elección del estudiantado.

Encuestas	Francés	Inglés	Ambas lenguas
Encuesta piloto	8	6	4
Encuesta definitiva	24	74	4
Total	32 (26,66%)	80 (66,6%)	8 (6,66%)

Tabla 1: Elección de idioma

En el caso de Francés, por tratarse de un universo pequeño, se hizo un rastreo de quienes cursaron la materia entre 2018 y 2022 –35 estudiantes en total– y se incorporaron a las 13 personas que estaban cursando Francés I durante el 1° cuatrimestre de 2023. El link al Google Form de la encuesta fue enviado a través de WhatsApp a 48 personas, de las cuales respondieron 40 (8 de las cuales respondieron por ambas lenguas).

En tanto, Inglés –al contar con mayor cantidad de inscripciones– tomó una muestra aleatoria con estudiantes y ex-estudiantes de 2018 a la fecha de cierre de la encuesta. Se envió el link mediante correo electrónico a cursantes y a un grupo que ya había finalizado todos los niveles del idioma, y se compartió mediante el foro de la EduVirtual.

Decidimos trabajar mediante la técnica de focus group para obtener mayor espontaneidad y soltura en los comentarios, y en el intercambio mismo se podrían generar consensos y/o disensos que, en una entrevista individual, no hubiesen tenido lugar. Para su conformación, se establecieron variables objetivas, para que el grupo seleccionado reflejara la proporción entre las carreras de Educación y Comunicación, y entre la elección de cada LE. Asimismo, se procuró que hubiera un/a representante por cada uno de los tres niveles de cursado y también por condición (promocional, regular y libre). La cantidad total de participantes se definió teniendo en cuenta varias cuestiones. Por un lado, debía ser un número lo suficientemente amplio para poder responder a los requerimientos anteriormente detallados (carrera, idioma, nivel de idioma y condición de cursado), pero, a su vez, manejable en términos de dinámica de grupo, para que todas las personas tuvieran su espacio de participación y pudieran ser coordinadas por la moderadora. Formuladas las consideraciones precedentes, el grupo quedó conformado de la siguiente manera:

- **seis estudiantes de Comunicación:** tres cursando Inglés III, uno cursando Inglés II y dos que ya aprobaron los tres niveles de Francés. Tres estudiantes cursaron presencialmente y tres, tanto presencial como virtualmente.
- **tres estudiantes de Educación:** uno con dos niveles aprobados de Inglés de manera presencial, uno con los dos niveles de Francés probados de manera virtual; uno finalizó los dos niveles de Inglés requeridos y aprobó los tres niveles de Francés por elección propia, ambos de manera virtual y presencial.

Se convocó a los participantes a una reunión virtual informativa previa y el 26 de abril de 2024 de 16:00 a 18:00, en el Área de Producción Audiovisual de la FCEDU: fue filmado y grabado. Para respetar la anonimización de las intervenciones, cada participante contaba con un número identificador.

Para formular las preguntas, revisamos los interrogantes y las respuestas de las encuestas, el informe de avance y las sugerencias de quienes lo evaluaron, los antecedentes de investigación y la bibliografía. Finalmente, conformamos un listado de 18 preguntas, algunas con más de un ítem:

- 1) a. ¿Podría indicar cada uno con qué asocia el inglés y el francés? ¿Qué imágenes se les viene a la cabeza cuando decimos inglés/francés? ¿y qué sentimientos?
 - b. ¿Podrían explicar por qué asocian a cada lengua con esa imagen o esas palabras?
 - c. ¿Creen que se tratan de estereotipos? ¿Por qué?
 - d. ¿Qué papel juegan los medios de comunicación y la cultura popular en la formación de percepciones/representaciones sobre las LE?
- 2) En un momento de la carrera (1° año en Educación y 2° año en Comunicación), tuvieron que elegir una de las dos lenguas, ¿por qué eligieron inglés o francés? ¿Qué sintieron/pensaron en ese momento que supieron que tenían que hacer un idioma de manera obligatoria?
- 3) En sus casos, ¿sus conocimientos previos influyeron en la decisión?, ¿qué valor le dieron a lo que ya sabían?
- 4) Ya todos cursaron o están cursando una lengua en FCEDU, ¿Qué sentimientos experimentaron durante ese recorrido? ¿Se acuerdan cómo se sentían al principio? ¿Esos sentimientos fueron cambiando? ¿Valoran de la misma forma lo que aprendieron en el secundario? ¿Pudieron recuperar conocimientos previos?
- 5) ¿Recuerdan qué expectativas tenían antes de cursarla, qué esperaban de la materia? ¿Y eso se cumplió? ¿Por qué?
- 6) ¿Qué particularidades tiene o cómo caracterizarían el aprendizaje de una LE en la FCEDU (en comparación con el secundario, por ejemplo)?
- 7) Según las encuestas, los beneficios de aprender una LE son a futuro. ¿Ustedes creen que es exclusivamente una herramienta para el futuro? ¿Podrían mencionar alguno(s) del presente? ¿Usaron fuera del aula lo que aprendieron en Francés o en Inglés?
- 8) ¿Qué desafíos enfrenta un estudiante al aprender una LE en el contexto de la FCEDU? (Pensando en las condiciones de cursado, contexto de la universidad pública, paros, etc. pero ellos pueden salir con otras respuestas que no esperamos) ¿Cómo se podrían superar los desafíos que plantearon?
- 9) ¿Consideran que la asistencia no obligatoria afecta el proceso de aprendizaje de la lengua? ¿En qué sentido?
- 10) ¿Virtualidad, presencialidad o ambas? ¿Por qué?
- 11) Teniendo en cuenta que el inglés es una lengua sajona y el francés, una lengua latina, ¿consideran que esto facilita o dificulta el aprendizaje de una u otra? ¿Pensaban lo mismo antes de estudiar la lengua?
- 12) En el contexto actual, con un desarrollo avasallador de las tecnologías y la inteligencia artificial, que permiten por ejemplo traducir, ¿qué pueden valorar de aprender una LE? ¿Qué sentido cobran las clases de lengua extranjera?
- 13) Al momento de aprender la LE, ¿ponen en práctica estrategias que emplean en su lengua materna, por ejemplo para comprender textos, una palabra, para la gramática, etc.? Y, a la inversa, lo que aprenden en LE, ¿les sirve para otras materias?
- 14) ¿Qué valor le dan uds. al rol de las docentes en la enseñanza de las LE en la FCEDU?
- 15) ¿Notan que hay una vinculación entre el idioma y la carrera que están cursando? ¿Encuentran puntos en común? (por ejemplo por las temáticas que se abordan, creen que se relacionaría con la carrera de)
- 16) ¿Piensan que las cátedras de idioma fortalecen otros saberes ya sea los culturales, sociales, políticos, etc.? ¿Por qué?
- 17) ¿Qué propuestas o actividades les gustaría que las cátedras incorporen?
- 18) ¿Consideran relevante aprender una lengua?

Esta guía fue una base, pero siempre pensada como dinámica, de acuerdo a cómo se desarrollaran los intercambios. Siempre se mantuvo la libertad de que la moderadora no leyera textualmente cada pregunta, sino que, manteniendo el sentido y propósito de la pregunta, pudiera reformularlas oralmente (Ver [Transcripción Focus Group](#)). Luego procedimos a desgrabar las intervenciones y registrar la comunicación no verbal que podía reforzar o contradecir lo dicho por otras personas participantes. Mediante lecturas minuciosas fuimos buscando patrones, semejanzas y diferencias y así poder inferir algunas categorías que emergían del propio corpus. También utilizamos el software ATLAS.ti, una herramienta cualitativa ampliamente reconocida por su capacidad para gestionar, analizar e interpretar grandes volúmenes de información textual.

Las encuestas y el focus group fueron complementados con la lectura y análisis de los programas de ambas cátedras de los tres niveles que abarcan el período 2018-2023. Asimismo, analizamos los Planes de Estudios de ambas carreras en tanto marcos de referencia donde aquéllos se inscriben.

En relación a los programas de cátedra, fuimos nosotras mismas, las investigadoras, quienes elaboramos esos documentos, de modo que, en un trabajo de distanciamiento respecto de nuestras propias producciones, llevamos adelante un análisis en profundidad en base a la información empírica. Pusimos en diálogo esos documentos con la lectura e interpretaciones de las encuestas y de las intervenciones en el focus group. Nuestro abordaje giró en torno al análisis de contenido, enriquecido con algunas herramientas metodológicas del Análisis del Discurso (Van Dijk, 2006, 1981; Pardo, 1986) y de la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1982; Kerbrat-Orecchioni, 1997).

IV. Resultados y conclusiones

Cruzamos el análisis de los programas de cátedra de ambos idiomas, junto con los Planes de Estudios, con las respuestas a las encuestas y los intercambios del focus group, para lograr una mayor comprensión de la distancia/acercamiento que se establece entre las propuestas didácticas plasmadas en los programas y las percepciones, expectativas y experiencias del estudiantado. Como resultado de este trabajo, destacamos que los programas de Francés dan cuenta de la enseñanza de las cuatro macrohabilidades –comprensión escrita y oral y producción escrita y oral– en todos sus niveles, abordaje que la cátedra había retomado en 2016, tras abandonar el enfoque de enseñanza de competencias parciales (lecto-comprensión). En el caso de Inglés, este cambio se produjo en 2021 en los niveles I y II, y en 2023 en el nivel III, año en que además la lecto-comprensión dejó de ser “una meta prioritaria”, como aún aparecía en los programas anteriores más allá del cambio de enfoque que se había realizado dos años antes.

Steiman (2008) sostiene que “el hecho de poder elegir los contenidos a enseñar no es, sin embargo, algo que pueda hacerse al margen del escenario global que representan el plan de estudios y el proyecto curricular institucional, cuando lo hay” (p. 44). Esto es tenido en cuenta por las cátedras de Inglés y Francés en el desarrollo y revisión de sus programas y planificaciones, y repercute de manera significativa en sus enfoques educativos. Ambas cátedras se aseguran que la selección de temas esté alineada con los campos disciplinares de las carreras y el proyecto curricular institucional, con el objetivo de garantizar la coherencia y relevancia en sus procesos de enseñanza.

Por ejemplo, “La universidad”, “Educación y comunicación”, “El sistema educativo francés” o, entre otros, “Periodismo. Infox y desinformación” (programas de Francés, 2021 y 2022). A pesar de que las reformas de los planes de estudio suelen ser prolongadas y complejas, los equipos docentes del Departamento de Idiomas se esfuerzan por mantener sus programas actualizados y relevantes a las necesidades contemporáneas. Esto explica algunos corrimientos respecto de los contenidos mínimos de los Planes de estudios a lo largo del tiempo.

La elección del idioma

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

Esta afectividad se manifiesta también en el cansancio hacia el inglés y el interés por conocer algo nuevo. La novedad es otro de los motivos por los que se inclinan por el francés. Finalmente, un **5 %** refirió a la utilidad de la lengua y en un caso se mencionó el deseo de conocer París (criterio cultural, según Dabène). Veamos algunas respuestas:

Estudiante N° 2 (Encuesta def., Francés, Com.): Tenía (y tengo) interés en esa lengua extranjera. Me parece muy interesante para aprender y muy linda también.

Estudiante N° 88 (Encuesta def., Francés, Com.): Elegí francés porque ya había estudiado inglés en otras ocasiones y bueno quería aprender otro idioma y aparte por qué me gustaría ir a conocer París³.

Al igual que con francés, la principal razón por la que escogen inglés responde a un criterio epistémico: es el conocimiento previo de la lengua. La mitad del universo encuestado de Inglés ya cuenta con formación en dicho idioma y lo elige por tres motivos: profundizarlo, por facilidad y por la posibilidad de rendir libre la materia. Dentro de este grupo el **60 %** expresa haberlo aprendido en la escuela primaria y/o secundaria. Estos conocimientos previos por fuera de la FCEDU conducen al **75 %** de los exámenes libres de Inglés. El cuarto restante rinde libre gracias a los conocimientos desarrollados durante el cursado en la Facultad de los niveles I y II. Aquí algunas respuestas:

Estudiante N° 61 (Encuesta def., Inglés, Com.): Porque tenía la base de la escuela secundaria y de francés no tenía ni idea.

Estudiante N° 38 (Encuesta def., Inglés, Com.): Porque es una lengua que desde chica escucho bastante y me interesa porque es, dentro de todo, bastante **universal y usada**⁴. Vayas a donde vayas. Como una lengua que te **sirve** en cualquier parte del mundo.

Tener conocimientos previos en inglés condujo a dos decisiones opuestas: en algunos casos continuarla; en otros, decidieron aprender una lengua nueva: francés. Por el

3. Respetamos la grafía de las respuestas obtenidas en las encuestas.

4. El uso de negritas como destacado en las citas de estudiantes es decisión nuestra.

contrario, el acotado porcentaje que estudió francés antes de ingresar a la Facultad continúa con dicho idioma, en una suerte de mayor fidelización a la lengua gala. En este sentido, queremos resaltar la importancia del cumplimiento de la legislación vigente, que materialice una real enseñanza plurilingüe en el nivel medio, ya que de este modo perfila la posible continuidad y profundización del aprendizaje de otras LE en el nivel superior.

A partir de las respuestas a las encuestas y las intervenciones en el focus group, podemos reconstruir algunas representaciones sociales que describen al francés como una lengua sobre la cual se reviste un halo de belleza y encantamiento, que gusta, atrae, enamora y provoca curiosidad.

Estudiante N° 6 (Encuesta def., Francés, Com.): Porque es un idioma que di en el secundario del cual, podríamos decir que, **quedé enamorada. Disfruto** de aprenderlo.

En tanto, las representaciones del inglés giran, en torno a aspectos económicos, que destacan la utilidad de la lengua en tanto herramienta para el mundo laboral –en algunos casos esta asociación incluso tendría el alcance de fetiche lingüístico (Bein, 2012)– y como instrumento de comunicación (“lengua universal”), ambas perspectivas pueden inscribirse en una misma ideología lingüística (Narvaja de Arnoux et al., 2019): “hay lenguas más importantes que otras, el inglés es la más importante de todas”.

Estudiante N° 9 (Focus group, Inglés, Com.): La globalización no la ganó el inglés, pero fue el que más **se adaptó a expandirse**, o sea, en todos lados si no saben tu idioma, por ahí con el inglés más o menos se puede pilotear. Es una **herramienta**.

Estudiante N° 6 (Focus group, Francés, Com.): En mi caso, pienso en inglés y pienso en una **herramienta** o en una **utilidad** y en francés, más un **placer**.

Las representaciones sobre las lenguas no se construyen sólo a partir de la experiencia de aprendizaje, sino que también hilvanan discursos de otros ámbitos, experiencias previas, expectativas. Justamente gracias a este carácter dinámico y cambiante, podemos profundizar y diversificar las experiencias que contribuyan a modificarlas, ya que los cambios en las representaciones se generan en la interacción social, en la vida cotidiana, incluida el aula.

Del universo que acredita tener conocimientos previos en LE, la mayoría (**89,15 %**) menciona inglés, sin perjuicio de que algunas personas también hayan estudiado otras lenguas. Es decir que prácticamente nueve estudiantes sobre diez con conocimientos previos en LE estudiaron inglés. Este dato confirma que en la escuela media es hegemónica la enseñanza del inglés, más allá de las normas a favor del plurilingüismo.

Expectativas sobre el aprendizaje de LE

En el **25 %** de las encuestas se refieren a las expectativas vinculadas con la comunicación en LE con una fuerte predominancia de la oralidad (hablarlo con fluidez, mantener una conversación, realizar entrevistas, entender a otras personas), seguida por la escritura. Un **19 %** espera aprender y profundizar los conocimientos previos de la lengua. El **11 %** tiene expectativas vinculadas al campo disciplinar y profesional, con menciones al vocabulario, traducción y desempeño laboral. El **9 %** indicó tener miedo de cursarla o que iba a ser difícil; temor más recurrente en Francés. Un **8,33 %** no expre-

só expectativas sobre la materia y el mismo porcentaje refirió aprender “lo básico”. El **7,5 %** pretende comprender la LE, principalmente por escrito, pero también oralmente.

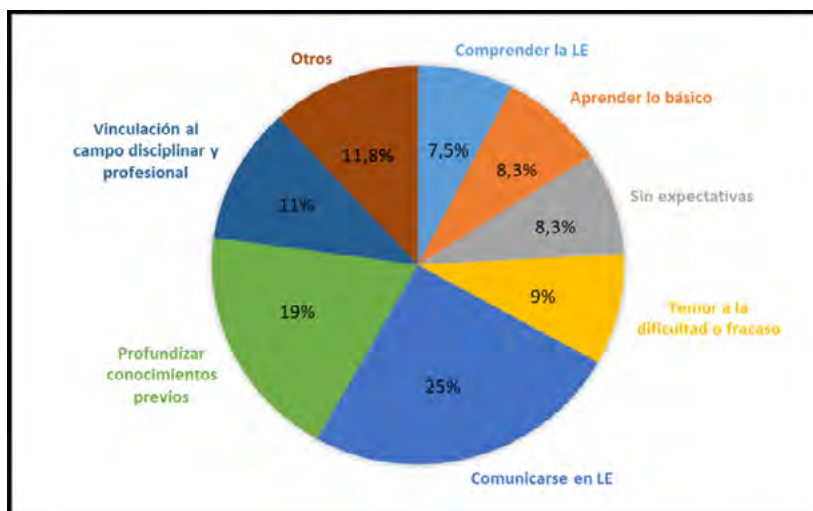


Figura 1: Expectativas del estudiantado antes de cursar LE en la FCEDU

Es indisoluble la relación entre las causas que motivan la elección de una lengua y las expectativas, ya que aquí también se infieren aspectos epistémicos –aprender a comunicarse y la profundización de los conocimientos previos– y económicos, cuando se enfatiza la necesidad de aprender el idioma para utilizarlo en el campo profesional, por ejemplo. Al igual que en la motivación, el aspecto cultural subyace con muchísima menos frecuencia. Si bien las principales expectativas están vinculadas con la comunicación, se advierte una concepción bastante utilitaria e instrumentalista de la misma, lo cual nos pone en alerta sobre una vinculación restrictiva de las lenguas exclusivamente como herramientas de comunicación, aun en carreras del campo de las humanidades y las ciencias sociales, en las que podrían proliferar otras concepciones más vinculadas a la cultura, lo social y la identidad.

En los casos en que se cumplieron las expectativas (**58,95 %**), se destacan las herramientas adquiridas para la expresión oral y escrita, la interpretación de textos, la ampliación de conocimientos, el aprendizaje de temas y herramientas más allá de la lengua propiamente dicha, y la vinculación con la carrera. Cuando las expectativas fueron superadas (**21 %**) fue gracias al aprendizaje de otras cuestiones más allá de la LE o porque el nivel fue superior al esperado. En Francés se menciona, además, la posibilidad de internacionalización, desconocida hasta el momento de cursar la materia. Veamos algunos ejemplos:

Estudiante N° 93 (Encuesta def., Inglés, Com.): Siento que estoy más segura a la hora de hablar en inglés, y de escuchar. (Expectativas: Poder escuchar una conversación en inglés, sin subtítulos, y al menos poder llegar a entender parte de la conversación o el contexto. Afinar el oído)

Estudiante N° 11 (Encuesta def., Francés, Com.): Ya finalicé los tres niveles de la materia y sí creo haber llenado y superado mis expectativas. Allí conocí gente con la que comparto fuerte interés por el idioma y la cultura francesa. También conocí por primera vez acerca de la oportunidad de realizar un intercambio al país europeo para trabajar unos meses allí, todo gracias a las docentes.

En los casos en que no se cumplieron las expectativas (**14,73 %**), mencionan que el nivel es muy básico (similar al de la secundaria), la inadecuación entre el nivel de enseñanza y el de evaluación, la escasa vinculación con el campo profesional y demandan mayor práctica oral y vocabulario específico de la carrera.

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

Si tenemos en cuenta que la mayor expectativa que surge de las encuestas en relación a ambas lenguas radica en poder comunicarse en LE, podemos inferir que una de las representaciones sociales más arraigadas en el estudiantado de la FCEDU es que saber una LE es poder hablarla, escuchar e interactuar con otras personas. En este sentido, podemos considerar acertada la decisión de ambas cátedras de ampliar el enfoque comunicativo a todas las competencias, tanto de comprensión como de producción. Esto se evidencia en que, de las actividades propuestas por las cátedras, las más valoradas son las vinculadas con la oralidad: la posibilidad de hablar y de comprender oralmente, lo que refuerza la representación de que aprender idioma implica desarrollar estas competencias. La capacidad de interactuar oralmente en LE adquiere tal relevancia para el estudiantado que no sólo constituye una meta a lograr, sino que también es el termómetro con el que evaluarán sus propios conocimientos previos: lo aprendido en la escuela secundaria no es considerado como un verdadero saber, ya que no pudieron desarrollar la capacidad de hablar en otro idioma, como profundizaremos a continuación.

La subestimación de la escuela secundaria

Respecto de las LE en la escuela media, notamos –en las encuestas– una subvaloración de lo allí aprendido: sólo el **67,5 %** de quienes tuvieron LE en la escuela secundaria, la citan como un conocimiento previo; el resto no la reconoce como tal. Es decir, hay quienes niegan tener experiencia previa en LE, pero al momento de justificar la elección del idioma, mencionan los años de estudio en la secundaria. Por el contrario, quienes concurren a institutos privados siempre reconocen estos aprendizajes como un antecedente. En este sentido, podemos inferir una validación de que los verdaderos espacios de aprendizaje de LE son los institutos de enseñanza privada, como únicos ámbitos legítimos de aprendizaje. A su vez, la negación y/o la desvalorización de la escuela secundaria está íntimamente vinculada con la representación que comparte buena parte del universo encuestado: saber una LE implica hablarla y comprenderla oralmente, competencias poco desarrolladas en la educación secundaria.

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

podremos contribuir desde esta investigación a generar espacios con colegas de otros niveles educativos para profundizar en estas problemáticas.

Centrándonos ahora en las intervenciones del focus group, inferimos también una representación negativa del aprendizaje de inglés en la escuela secundaria, que repercute directamente en las expectativas al inicio del cursado en la FCEDU, expresadas en la ausencia de expectativas –situación que ya fue relevada en las encuestas– o en diversos temores:

Estudiante N° 5 (Focus Group, Francés, Educación): Mi idea era “no volver al verbo ‘to be’ de nuevo” como todos los años de la secundaria que **me dieron exactamente lo mismo**.

Frente a estas valoraciones negativas, construidas en base a las experiencias en el nivel medio, detectamos un marcado contraste con la imagen positiva del aprendizaje de LE en la FCEDU que predomina en el estudiantado. En este sentido, podemos sostener que la valoración del aprendizaje del idioma es muy diferente según el nivel de educación y la etapa de la vida en la que ocurre: mientras que en la secundaria está desvalorizado, el idioma cobra otra jerarquía en la formación universitaria. Así, en el secundario es percibido como “una materia más, una exigencia que tenías que aprobar, como lengua o matemáticas” (estudiante N° 8, Focus group, Inglés, Com.), mientras que en la universidad, no: “no es una materia más, sino es un momento más en el lugar que estás” (estudiante N° 9, Focus group, Inglés, Com.). El cambio de percepción en el nivel superior es posible porque las representaciones condensan experiencias (Kayser, 1997, citado en Castelloti y Moore, 2002) y son maleables, es decir que pueden modificarse con el tiempo, gracias a nuevas experiencias, en la interacción con otros y en el aprendizaje de las mismas. Si tenemos en cuenta que la educación secundaria ocurre durante la adolescencia y es obligatoria, mientras que la educación superior comienza en la juventud y es una opción personal, comprendemos que son diversos factores los que entran en juego y contribuyen a forjar diferentes representaciones para una misma lengua, de acuerdo al nivel de educación al que nos refiramos:

Estudiante N° 3 (Focus Group, Inglés, Com.): A mí me cambió totalmente. Para empezar, yo venía muy mal con el inglés y cuando llegué a la facu algo que me ayudó mucho es que me anoté a la mañana. (...) Era como un espacio lúdico también, de juego (...) eso me predisponía para tener un buen ánimo.

Estudiante N° 8 (Focus Group, Inglés, Com.): Yo siento que se me hace más fácil el inglés, estudiando acá en la facultad, que el que di durante muchos años en la secundaria. (...) El primer año la pasé mal porque venía como con esta cosa dura de la secundaria de aprobar. Cuando le agarré la mano, cuando lo empecé a disfrutar, cuando me di cuenta que me iba bien, lo tomé como un taller, como algo que te ayuda, que te acompaña para que aprendas ese lenguaje.

Dentro de esta oposición entre las representaciones del idioma aprendido en el secundario y en la facultad, hay otra representación negativa que reviste al idioma como una obligación, algo de lo que no pueden escapar y que, aun eligiendo estudiar lo que les gusta, vuelven a enfrentarse con el mismo obstáculo con cierta resignación:

Estudiante N° 9 (Focus Group, Inglés, Com.): Por ahí el sentimiento de decir “bueno, si es algo que me cuesta decir, encontrármelo de nuevo es como que choca”. Pero, durante la cursada, a la par de ir creciendo con la facultad, por ahí entendés que hay materias que vos decís “quiero estar acá porque también es lo que elegí estudiar”.

Ambos testimonios refieren a la cursada en la Facultad como responsable en la reformulación positiva de sus representaciones. En el siguiente testimonio, podemos asociar la experiencia de cursar idioma con el proceso de afiliación académico-institucional (Coulon, 2017). En varias intervenciones se destaca la importancia de la LE en la promoción y sostén de este lazo con la vida universitaria, por ejemplo:

Estudiante N° 9 (Focus Group, Inglés, Com.): Sí, es como que te llama a estar en grupo y a desarrollar las actividades. Es como si fuera todo un grupo unido. No es de la cátedra que más horas tiene en la semana, entonces ese pedacito de la semana es para dedicárselo a eso, a ese grupo, a eso específico.

Estudiante N° 6 (Focus Group, Francés, Com.): Yo en la cursada de francés intenté superar ese miedo siendo la que pregunta constantemente, siendo la que escucha una duda y pregunta esa duda que tenía el otro como para que no le pase a los demás lo que me pasó a mí en otro idioma, donde sentí que no había una comunidad, donde sentí que era una individualidad de cada uno, de salvarse.

En este sentido, rescatamos la importancia que Castellotti y Moore (2002) le dan a la enseñanza de LE para construir y/o transformar representaciones en torno a las mismas. Así como en la primera parte del análisis del focus group sostenemos cómo las representaciones sobre las LE influyen en su aprendizaje –su valoración, la decisión de estudiarla, los beneficios y/o resultados esperables–, en esta instancia nos enfrentamos con la contracara: cómo la enseñanza afecta también las representaciones. Así, la perspectiva intercultural y plurilingüe, la vinculación de la LE con el campo disciplinar y el perfil profesional, las estrategias de enseñanza, las instancias de producción en LE –aspectos contemplados en los programas de cátedra y mencionados por el estudiante– propician una representación diferente a la construida durante el secundario. Estas representaciones juegan un rol clave en las políticas lingüísticas. En este transitar académico, a medida que fueron aprendiendo el idioma en la FCEDU, fueron construyendo nuevas expectativas y representaciones:

Estudiante N° 6 (Focus Group, Francés, Com.): La expectativa se me **fueron surgiendo** durante la cursada. A medida que fui aprendiendo, pensaba que quizás el día de mañana podría hacer algún artículo en francés o ir entendiendo un poco o hacer intercambios. Me surgieron otras expectativas durante la cursada a partir de ver las puertas que se te abrían con el idioma.

Estudiante N° 3 (Focus Group, Inglés, Com.): El primer trabajo que hicimos me generó una ilusión porque yo ya me sentía “comunicadora en inglés”. (...) Ahí empecé a disfrutar y me dejé llevar. Las expectativas **las desarrollé cursando**.

Se pueden identificar algunos factores que contribuyeron a ese cambio de perspectiva en el estudiantado: las estrategias de enseñanza utilizadas por los equipos de cátedra, el rol docente, el acompañamiento del grupo de pares, la vinculación de los temas con las carreras. En relación con los contenidos y la manera de abordarlos, los testimonios destacan los siguientes aspectos:

Estudiante N° 6 (Focus Group, Francés, Com.): en la cursada me fui dando cuenta de que hay otra manera de conocer idiomas que sea a partir de un poco el juego(...) te permiten interesarte de otra manera, llevarte cosas que por ahí son más cotidianas (...) Hemos hecho un montón de actividades fuera del aula (...) Siento que eso se ve en la FCEDU y no la vi en secundaria o en institutos.

Estudiante N° 3 (Focus Group, Inglés, Com.): Otra cosa que me encantó de la cátedra es que aprendía otras cosas no solamente lo propio del idioma (...) Me gustó esa integración de temas actuales con la materia.

También remarcan la influencia del acompañamiento docente y del grupo de estudiantes:

Estudiante N° 2 (Focus Group, Inglés, Com.): Yo pensé que me iba a ir muy mal. (...) además del acompañamiento de las profes, (...) hacer las cosas en grupos, con compañeros. Eso me hizo aprender de otra manera.

Estudiante N° 6 (Focus Group, Francés, Com.): Siento que los profesores muchas veces aprenden con nosotros también tipo: "mirá no sabía esto, busquémoslo". No se hace la brecha entre profesor-alumno, sino que es más una unidad.

Aquí encontramos una notable diferencia con algunos antecedentes investigativos (Castellotti y Moore, 2001; Allemann-Ghionda, 1997; Candelier y Herman-Brennecke, 1993; Cain y de Pietro, 1997; citados en Castellotti y Moore, 2002), que relevan representaciones sobre el aprendizaje de las lenguas en clase, entre las cuales destacan la idea de un aprendizaje solitario y pasivo. Muy por el contrario, a partir de las intervenciones del estudiantado podemos reconstruir una representación más colectiva del aprendizaje de LE en el ámbito universitario, en la que el grupo-clase es un actor central a la hora de aprender.

Virtualidad vs. presencialidad

En relación con la modalidad de cursada, la mayoría del estudiantado (59 %) prefiere la presencialidad, principalmente por los vínculos con docentes y pares, la comunicación interpersonal y la fluidez de los intercambios. También se valora la dinámica de clase, que facilita el aprendizaje al permitir preguntar, aclarar dudas y corregir errores. Otros motivos refieren a la práctica oral, la atención sostenida y el menor cansancio visual respecto de la virtualidad. En general, los argumentos priorizan aspectos comunicacionales, pedagógicos y didácticos:

Estudiante N° 2 (Focus group, Francés, Com.): (...) fue mejor la modalidad presencial porque tenía ese contacto directo con las profes. Estar en el aula en un idioma me parece que es fundamental...

Estudiante N° 1 (Focus Group, Inglés, Educ.): Para mí, la presencialidad es muy importante, sobre todo para la práctica de la oralidad. (...) que las profes hablen toda la clase en el idioma, clase de Inglés o Francés, ayuda mucho escuchar también.

Estudiante N° 17 (Encuesta piloto, ambas lenguas, Com.): Presencial me parece mejor porque se genera un **ambiente más participativo y es menos cansador** que virtual.

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

Estudiante N° 71 (Encuesta def., Inglés, Com.): Virtual, porque **mi trabajo** me impide cursar con regularidad.

Estudiante N° 11 (Encuesta def., Francés, Com.): A pesar de extrañar el contacto presencial con mis pares, en este caso me sirvió más la virtualidad al permitirnos **agilizar muchísimos materiales audiovisuales** instantáneamente entre todos (como películas, audios, sitios webs, presentaciones con diapositivas).

Estudiante N° 100 (Encuesta def., Inglés, Com.): Virtual, sin dudas. Pero es una preferencia personal porque me permite utilizar la computadora para realizar las tareas con **mayor eficiencia, rapidez y simultaneidad**.

Estudiante N° 15 (Encuesta pil., Francés, Com.): (...) considero que la mejor experiencia fue la virtualidad, a pesar de que no siempre es posible contar con una buena conexión, es mucho **más práctico por la duración de las clases** además de que es mejor para **aprender la pronunciación**.

Podemos inferir una representación dominante sobre la virtualidad restringida a los encuentros sincrónicos a través de videoconferencias. Es decir, la mayoría del estudiantado considera que sólo es virtual si hay un encuentro on line con la docente, dejando de lado el trabajo asincrónico, por ejemplo, a través de la Eduvirtual.

En tanto, como en los intercambios en el focus group fue posible brindar mayores precisiones acerca de las modalidades, por ejemplo que la virtualidad no sólo implica encuentros sincrónicos por videoconferencia, sino todo un abanico de posibilidades de trabajo asincrónico y en autonomía, la mayoría se expresó a favor de una combinación entre presencialidad y virtualidad.

Estudiante N° 6 (Focus group, Francés, Com.) : En cuanto a plataforma, sí. Me parece que está muy bueno (...) Pero, en cuanto a clase, clase, presencial y teniendo refuerzos de las plataformas a disposición.

Estudiante N° 1 (Focus group, Inglés, Educ.): Sí, como preferencia y como ideal creo que sí, que clase presencial y estos trabajos [virtuales] de entre semana como para repasar o reforzar lo aprendido.

A continuación, presentamos gráficamente una síntesis de las principales representaciones sobre las modalidades de cursado.

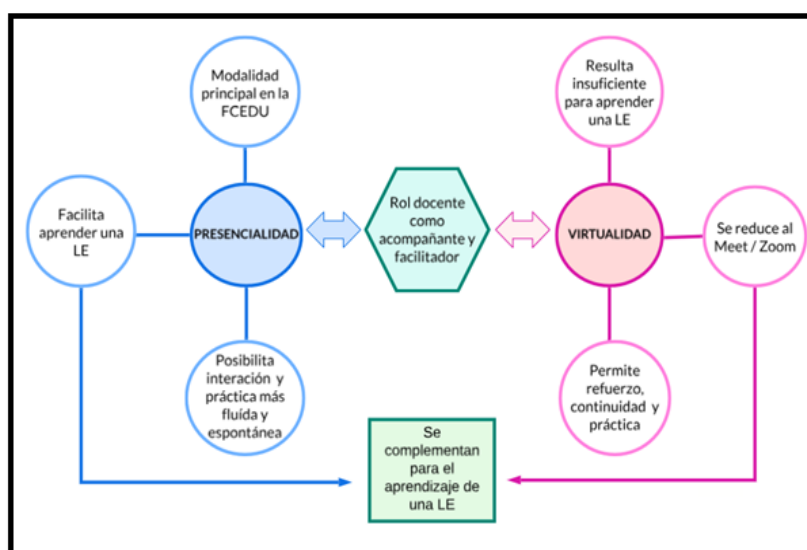


Figura 2: Representaciones sociales en torno a las modalidades de enseñanza y aprendizaje de LE en la FCEDU

Valoración del aprendizaje de LE

Ante la pregunta ¿qué valores de lo que aprendiste en la clase de lengua extranjera? la mitad (**50 %**) de quienes eligen Francés destaca el hecho de conocer y aprender la LE. En segundo lugar, refieren a la dinámica de la clase y las actividades propuestas. Con un **37,5 %** de respuestas se reconoce el rol docente; la oralidad es valorada en el **21 %** de las respuestas y, con un **12 %**⁵, los temas abordados en clase y otros aspectos que trascienden la lengua. Veamos las respuestas:

Estudiante N° 7 (Encuesta def., ambas lenguas, Com.): (...) poder usar la palabra oral pero también la posibilidad de escribir textos cortos, manejar la estructura de la lengua, como se conjugan los verbos, etc.

Estudiante N° 83 (Encuesta def., Francés, Com.): temáticas actuales, de interés para nuestra carrera de comunicación (...)

En Inglés, se prioriza la dinámica de la clase y las actividades realizadas (**35 %**), el **23,75 %** valora el rol docente y este mismo porcentaje destaca la lectura. En cuarto lugar se reconocen los temas trabajados y otros aspectos (**16,25 %**) y, por último, la oralidad (**13,75 %**):

Estudiante N° 38 (Encuesta def., Inglés, Com.): (...) profesoras comprensivas y pacientes en el aprendizaje de sus estudiantes

Estudiante N° 27 (Encuesta def., Inglés, Com.): (...) aprendí mucho más de lo que esperaba. Es para destacar también el trabajo que se nota realizan fuera del aula porque todo el año trajeron a clases temas actuales y entretenidos para trabajar. Mi experiencia con inglés fue muy buena y amé las clases presenciales.

En ambas lenguas, tanto en las encuestas como en el focus group, el rol docente es considerado por su “dedicación”, “compromiso”, “paciencia”, “comprensión”, “predisposición”, “motivación” y “vocación”. Todos estos subjetivismos positivos (Kerbrat-Orecchioni, 1997) tienen una fuerte prevalencia del aspecto afectivo

:

Estudiante N° 16 (Encuesta pil., Francés, Educ.): (...) el **compromiso** de los equipos de cátedra por sostener de forma tan **amena** el **vínculo** (...) También el **acompañamiento** a cada uno de nosotros

Estudiante N° 20 (Encuesta def., Inglés, Com.): La paciencia de la docente

Estudiante N° 6 (Focus Group, Francés, Com.): Yo creo que es muy importante el rol del docente (...) sentía que alimentaban la curiosidad y las ganas de aprender un idioma. (...) siento que los docentes **incentivan** a eso, a que no tengas que sentirte presionado, a que disfrutes, a que preguntes... (...) Siento que los profesores muchas veces aprenden con nosotros también tipo: “mirá no sabía esto, busquémoslo”. No se hace la brecha entre profesor-alumno, sino que es más una **unidad**.

Estudiante N° 3 (Focus Group, Inglés, Com.): (...) en inglés es una performance lo que hacen. Te traen todo: el video, el sonido... Siento que está muy planificada la materia en lo audiovisual también, en lo que proyectan. (...) Y logran la participación, siento yo.

De estos testimonios podemos sintetizar el rol docente en los siguientes términos:

- docente-mediador/a entre el objeto de estudio y quienes aprenden, rol fun-

5. La suma de los porcentajes es superior a 100, ya que una misma persona pudo haber valorado más de un aspecto.

damental dada la complejidad que plantea la LE, que es objeto y medio de comunicación al mismo tiempo;

- animadoras en la clase de LE, que es vista como una puesta en escena, en la que las docentes preparan, arman el mejor escenario posible para aprender;
- promotoras de actividades que generan curiosidad, entusiasmo, participación, interés, etc.;
- diseñadoras de experiencias de aprendizaje, productoras y curadoras de materiales para la enseñanza;
- acompañantes en el proceso de aprendizaje, que requiere un seguimiento e intervenciones personalizadas;
- docente-par: se atenúa la tradicional asimetría docente-estudiante, en pos de una relación en la que ambas partes aprenden;
- actitud positiva: docentes que contagian su entusiasmo, que hacen sentir bien y cómodo al estudiantado, disminuyen las presiones, tensiones y el estrés que producen las LE, generan un ambiente ameno, seguro y de contención para el aprendizaje sin amenazas.

En síntesis, la valoración principal de las clases de Idioma Extranjero para las dos lenguas tiene que ver con los modos de enseñanza, los contenidos y actividades que se desarrollan en el aula. También hay coincidencia sobre el papel desempeñado por las docentes, que consideramos está en relación directa con el primero; aquí se hace referencia a la forma y dinámica de su trabajo, a las interacciones áulicas y sobre todo se destacan actitudes positivas en su rol.

Debido a que uno de los objetivos de esta investigación es poner en diálogo las representaciones sociales del estudiantado con las propuestas de cátedra, la decisión hace ya unos años de incorporar las cuatro macrohabilidades comunicativas parece ser acertada en base a los resultados de esta investigación. En este sentido, reconocemos la necesidad de profundizar en las competencias orales.

Dificultades en el aprendizaje

El **76,66 %** de las personas encuestadas manifestaron no tener dificultades en el aprendizaje de las LE en la FCEDU, mientras que el **22,08 %** expresó tener algún tipo de inconvenientes.

Si distinguimos por lengua elegida, en el caso de Inglés el **67,5 %** no tuvo dificultades y el **28,75 %**, algunas. En Francés, el **75 %** no indicó inconvenientes, mientras que el **25 %** restante señaló algunos. Por otra parte, cabe destacar que quienes eligieron ambas lenguas fueron quienes menos dificultades experimentaron: sólo una persona de ocho (**12,5 %**), es decir que el **87,5 %** restante cursó Idiomas sin sufrir inconvenientes.

Dentro del **22,08 %** que tuvieron dificultades, podemos discriminarlas en cuestiones lingüísticas, como los verbos, la pronunciación, los diálogos, la gramática, etc.; cuestiones extralingüísticas, aunque didácticas, como la dinámica de la clase, las explicaciones, el vínculo estudiante-docente y, finalmente, aspectos extra-lingüísticos y extra-pedagógicos, como los paros, los feriados, cuestiones técnicas en la conectividad y la dificultad para conciliar estudio y trabajo.

En tanto, en el focus group, se indicaron como principales desafíos a la hora de aprender una LE superar la vergüenza, el temor y la frustración. Asimismo, se señalaron aspectos lingüísticos, gramaticales y lexicales. En el orden institucional, se mencionó la superposición de horarios entre materias. Veamos algunos ejemplos:

Estudiante N° 8 (Focus group, Inglés, Com.): Siento que no es el hablar, sino el **miedo a equivocarte y pasar vergüenza**.

Estudiante N° 6 (Focus group, Francés, Com.): Yo creo que el mayor desafío es superar la **frustración**. (...) Otro desafío es entender que es un proceso, es algo que no conocemos, es algo que no es nativo tuyo, entonces permitirse frustrarse, porque es necesario, pero pasar esa **frustración** y seguir. (...) seguir con ese **miedo** de no entender.

La mayoría advierte que tiene que lidiar con la vergüenza y el miedo de tomar la palabra por los errores que puede cometer, y superar la frustración a la hora de expresarse oralmente. A partir de los testimonios, podemos inferir una representación social extremadamente negativa respecto del error: el error no es deseable y es preferible evitarlo, incluso a costa de no hablar la LE, por ende, entretener su aprendizaje y hasta bloquear el desarrollo de la competencia de producción oral. Aquí entra en juego la representación sancionatoria y punitiva de la didáctica tradicional que se encargó de corregir y condenar sistemática e impiadosamente los errores –ineludibles e inherentes a todo proceso de aprendizaje–. Estas representaciones aún perviven socialmente y el estudiantado da cuenta de las mismas.

Un aspecto relevante es que no se mencionan dificultades institucionales ni en las encuestas ni en el focus group. El estudiantado identifica obstáculos ligados a la lengua misma —gramática, pronunciación, etc.— y no al funcionamiento universitario.

Esto sugiere una visión micro de la Facultad, centrada en la relación estudiante-docente/cátedra, sin considerar factores estructurales como horarios, becas o conectividad. Según Castellotti y Moore (2002), la didáctica de las LE posee un objeto particular, simultáneamente medio y contenido, lo que podría explicar que las dificultades percibidas se concentren en la complejidad del idioma, eclipsando otros condicionantes. En el *focus group* se observa además una fusión simbólica entre docente e institución, donde las primeras parecen encarnar lo institucional.

Reflexiones finales

En relación al análisis de los programas de cátedra y los correspondientes Planes de Estudios, concluimos que, si bien ambos equipos docentes seleccionan los temas en función de los campos disciplinares de las carreras, a lo largo de los años han realizado corrimientos respecto de los contenidos mínimos de los Planes de Estudios e implementado propuestas innovadoras para responder a las necesidades de sus estudiantes y del contexto socio-educativo en el que se encuentran. Es decir, las docentes no son meras implementadoras de un currículo predeterminado, sino que se constituyen como sujetos activos en la creación y adaptación de los contenidos educativos, y desempeñan un papel fundamental en la definición y estructuración del currículo. En este sentido, y teniendo en cuenta todos los insumos provistos por esta investigación, nos comprometemos a una revisión de los programas de cátedra que contemple, por un lado, una mayor dedicación a las actividades orales y las competencias de producción; y por otro, tener al estudiantado como destinatario principal de los programas.

Para finalizar, destacamos el hecho de que esta investigación ha sido realizada por los equipos de las dos cátedras del Departamento de Idiomas Modernos –Francés e Inglés– recuperando una larga tradición de trabajo conjunto de nuestra Facultad. Esta

experiencia compartida permitió un intercambio rico de perspectivas teóricas y didácticas, posibilitando una visión global del estudiantado de LE en la FCEDU y no reducida a una sola lengua, como hemos observado en investigaciones externas.

Referencias bibliográficas

- Bein, R.** (2012). La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993. Wien: Universität Wien. Director: Dr. Georg Kremnitz. Tesis facilitada por el autor.
- Benveniste, É.** (1982). "El aparato formal de la enunciación", en *Problemas de lingüística general*. Tomo I. Siglo XXI, México.
- Castellotti, V. y Moore, D.** (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Coulon, A.** (2017). "Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire", en *Educ. Pesqui*, São Paulo, 43 (44), 1239-1250, oct./dic. 2017.
- De Alba, A.** (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Autónoma de México, México.
- Jodelet, D.** (1993). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Moscovici (1993). *Psicología Social II*. Paidós, Barcelona.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette, Buenos Aires.
- Klett, E.** (2021). *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras*. Editores Asociados, Buenos Aires.
- Klett, E.** (1997). "Políticas lingüísticas: el difícil camino de Babel" en *Actas del Congreso Internacional Políticas lingüísticas para América Latina* publicado por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R.** (2019). *Ideologías lingüísticas. Legislación, Universidad, Medios*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Pardo, M. L.** (1986). "Hacia una redefinición de las nociones de tema y rema. De la oración al discurso", en *Análisis sociolingüístico del discurso político*, Cuadernos del Instituto de Lingüística, 1 (1), Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Rodriguez, S. y Justel, L.** (2011). "Representaciones sociolingüísticas del idioma alemán en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y en escuelas argentino alemanas de la Ciudad y del Gran Buenos Aires" disponible en https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/investigacion/upload/REPRESENTAC_RODR_JUSTEL_INF_FINAL.pdf Consulta: 05/10/23
- Steiman, Jorge** (2008). *Más Didáctica (en la Educación Superior)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Van Dijk, T.** (2006). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso*. Versión 2.0 Diciembre 2006. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Disponible en: <http://www.discursos.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20análisis%20crítico%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, T.** (1981). *Las estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI, México.

PID3196

Denominación del Proyecto

“Las representaciones sociales de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación -UNER- sobre las lenguas extranjeras”

Directora

Agustina Mai (desde el 01/04/2024) (FCEDU-UNER)

Codirectora

María Soledad Lodolo (desde el 01/04/2024) (FCEDU-UNER)

Unidad de Ejecución

Universidad Nacional de Entre Ríos

Dependencia

Facultad de Ciencias de la Educación

Contacto

idiomas.fcedu@uner.edu.ar

Cátedra/s, área o disciplina científica

Departamento de Idiomas Modernos: Idioma extranjero I, II y III - Inglés y Francés.

Integrantes del proyecto

Docentes FCEDU-UNER: Alberti, Mercedes (desde 01/09/2023); Bassi, Roxana; Rivas, Gisela A; Segovia, María C.; Sforza, Mónica (directora del proyecto hasta el 31/03/2024. A partir del 01/04/2024, colaboradora externa.

Integrante alumna: Azcoaga, Agustina (FCEDU-UNER). Becario de investigación: Benítez Goncalvez, Nicolás (desde el 01/06/2023 al 28/02/2025)

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

01/03/2023 y 28/02/2025

Aprobación del Informe Final mediante Resolución C.S. N° 144/25 (30-05-2025)