

## **Relación entre sugerencia ministerial sobre inserción de la IC en formación inicial de profesorados de lenguas y representaciones de docentes formadores en Argentina.**

*María Elena CEBERIO*<sup>1</sup>, *Clide GREMIGER*<sup>1</sup>, *Silvia ELSTEIN*<sup>1</sup>  
*Hebe GARGIULO*<sup>2</sup>, *Marcela BENAVIDES*<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto y <sup>2</sup> Universidad Nacional de Córdoba  
[mceberio@hum.unrc.edu.ar](mailto:mceberio@hum.unrc.edu.ar), [cgremiger@hum.unrc.edu.ar](mailto:cgremiger@hum.unrc.edu.ar), [silvielstein@gmail.com](mailto:silvielstein@gmail.com)  
[hebegargiulo@gmail.com](mailto:hebegargiulo@gmail.com), [marbensos@yahoo.com.ar](mailto:marbensos@yahoo.com.ar)

### **Resumen**

En un documento ministerial elaborado<sup>1</sup> en Argentina en 2010, que contiene sugerencias para la renovación curricular de la formación inicial de los profesorados terciarios y universitarios, en el caso de lenguas extranjeras, se han introducido los enfoques plurales y entre ellos, la Intercomprensión.

Luego de formular precisiones respecto del contenido del documento, de situar el marco en el cual ha sido introducida la IC, describiremos el diseño de una línea de trabajo de un proyecto de investigación 2012-2014 (UNRC), en la cual indagaremos sobre las representaciones de formadores de formadores en lenguas respecto de los enfoques plurales y de su integración curricular en la formación inicial de los profesorados.

### **Resumé**

Les approches plurielles, entre elles l'intercompréhension, ont été introduites en Argentine dans un document ministériel (2010) qui contient des conseils pour la rénovation curriculaire de la formation initiale des professeurs de langues étrangères dans les instituts de formation supérieure de province et dans les universités nationales.

Après la formulation de précisions sur le contenu du document, la situation du cadre dans lequel l'intercompréhension a été introduite, nous décrivons une ligne de travail dans un projet de recherche 2012-2014 (UNRC) concernant les représentations

---

<sup>1</sup> *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores de nivel secundario*. (2010). Ministerio de Educación de la Nación (Argentina), Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Lenguas extranjeras: pág. 147-199. [http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lenguas\\_extranjeras.pdf](http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lenguas_extranjeras.pdf)

des formateurs de formateurs en langues par rapport aux approches plurielles et leur intégration dans les curricula de la formation initiale des étudiants des professorats de langues.

## 1. **Introducción**

En 2010, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, a través de su Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de su Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), en relación con la formación inicial de profesorado de lenguas extranjeras, convocó a docentes especialistas de Instituciones Superiores de Formación Docente y de Universidades Nacionales de todo el país a interrogarse sobre: “*¿Qué docente queremos formar y cómo lo haremos? ¿Qué debe comprender de su campo disciplinar y qué experiencias debe transitar para construir su identidad como futuro docente?*”. El documento elaborado<sup>2</sup> contiene sugerencias para la renovación curricular de la formación inicial de los profesorado de nivel superior, terciario y universitario, de Argentina. En ese documento, fueron introducidos los enfoques plurales, entre ellos, la intercomprensión.

Esa situación y los antecedentes de un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Río Cuarto que dirige la Dra. Clide Gremiger, relacionados con las representaciones de docentes de lenguas respecto de utilización de tecnologías educativas (proyecto 2009-2011) así como la experiencia de docentes del equipo en inclusión de la intercomprensión en grado y extensión en la Universidad Nacional de Río Cuarto desde 2004, motivaron la generación de una línea de trabajo relacionada con las representaciones de formadores de profesores de lenguas materna y romances como lenguas extranjeras en el país respecto de la inclusión de enfoques plurales, en el nuevo proyecto 2012-2014<sup>3</sup>, financiado por SeCyT (Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto). Cabe señalar que se trata de un proyecto interuniversitario puesto que también integra el equipo dos docentes de la Universidad Nacional de Córdoba con experiencia de docencia en intercomprensión en nivel secundario y universitario.

---

<sup>2</sup> *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores de nivel secundario*. (2010). Ministerio de Educación de la Nación (Argentina), Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Lenguas extranjeras: pág.147-199. [http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lenguas\\_extranjeras.pdf](http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lenguas_extranjeras.pdf)

<sup>3</sup> Título del proyecto: La evolución de las representaciones de docentes y alumnos en el tratamiento de la Lengua Materna y las Lenguas Extranjeras. Estudio lingüístico y didáctico de casos. Directora: Dra. Clide Gremiger.

Ahora bien, ¿esta mención en el documento ministerial es condición suficiente para que la conceptualización y las experiencias en enfoques plurales formen parte de los contenidos en las asignaturas de formación lingüística y didáctica de los profesorados? Es la primera pregunta que nos hemos formulado en la línea de trabajo del proyecto de investigación de referencia.

Luego de señalar precisiones respecto del contenido del documento ministerial elaborado, de situar el marco en el cual han sido introducidos los enfoques plurales, de precisar el sustento teórico respecto de las representaciones sociales, describiremos el diseño de la investigación y su estado de avance.

## **1. 1. El documento ministerial y su gestación**

En el caso de las “lenguas extranjeras” (en otras instancias fueron convocados especialistas de todas las disciplinas en las cuales se forman docentes para la enseñanza primaria, media y superior en Argentina), 34 profesores de italiano, francés, portugués e inglés conformaron el equipo de trabajo<sup>4</sup>. Estas son las lenguas en las cuales se realiza formación de profesorado en la educación pública y privada. La convocatoria fue hecha pública a través de asociaciones de profesores e instituciones educativas terciarias y universitarias. Bastaba el aval de la institución de pertenencia y el CV del postulante para la candidatura. Según lo expresa el documento, en la selección de especialistas se tuvo en cuenta “...no sólo que sus perfiles fuesen acordes a la convocatoria sino que hubiese pluralidad de voces, experiencias y pertenencias institucionales”. (Documento ministerial, 2012, pp. 5). De modo que primaron criterios de federalismo (casi todas las regiones del país estuvieron representadas) y por otra parte, criterios de relación entre saberes y experiencias del “ser docente de lenguas extranjeras”. En efecto, en el llamado ministerial se ha considerado a los formandos en la enseñanza de lenguas en un pie de igualdad en cuanto a su construcción identitaria como futuros profesores de lenguas. Marcos teóricos, problemáticas, prácticas se entrecruzan y se interalimentan. Cabe señalar que en Argentina, la generalidad de las carreras de Profesorado en Lenguas Extranjeras forma para la enseñanza de una sola lengua extranjera.

El documento tiene un sesgo plurilingüe. Se declara la necesidad de “la educación plurilingüe deseada para el siglo XXI” (Documento ministerial, 2010, pp. 150, cita de Beacco). Cuatro ejes temáticos fueron definidos: *ciudadanía, interculturalidad, aprendizaje, prácticas discursivas*. La inclusión de enfoques plurales, Intercomprensión

---

<sup>4</sup> María Elena Ceberio, integrante del equipo de investigación mencionado, es co-autora del documento.

entre ellos, corresponde al eje de Interculturalidad. Se declara, por ejemplo, que “interculturalidad remite a plurilingüismo”. Las lenguas son denominadas lenguas-culturas. Más adelante:

*“El plurilingüismo favorece la descentración respecto de la lengua y la cultura propias y aumenta el potencial de aprendizaje por aprovechamiento sucesivo de todos los saberes y quehaceres lingüísticos, discursivos, sociales, culturales, etc. (Documento ministerial, 2010, pp. 176).*

Para cada uno de los ejes, además de bases teóricas, el documento establece *metas y experiencias* que debe transitar el estudiante de profesorado y a estas últimas las describe según desempeños de comprensión en tres momentos de la formación: al aprobar X espacio curricular, al finalizar la formación inicial y durante los primeros años del desempeño profesional.

A modo de ejemplo en lo que concierne a los enfoques plurales, con el objetivo de analizar metodologías y material pedagógico para la enseñanza de una lengua cultura extranjeras y a fin de elaborar propuestas de enseñanza innovadoras acordes con el enfoque intercultural (Documento ministerial, 2012, pp. 179), se sugiere que los formandos observen propuestas didácticas de enfoques plurales, participen en experiencias de intercambio presenciales o facilitadas por TIC con hablantes de otras Lenguas-Culturas y luego, en el tercer grado de descripción de su desempeño, se espera que los formandos fundamenten teórica y metodológicamente propuestas pedagógicas centradas en enfoques plurales que favorecen la comunicación intercultural. Se cita como ejemplo la intercomprensión en actividades y planes de clase que relacionen dos o más lenguas-culturas extranjeras con la lengua –cultura propia. (Documento ministerial, 2010, pp. 183).

El documento ha sido difundido en todas las provincias del país a través de los ministerios de educación provinciales y en las universidades públicas. El equipo de investigación desconoce de qué modo ha sido difundido y cuál ha sido su recepción.

## **2. La investigación**

Es el sujeto capaz de decidir la innovación el que interesa especialmente a esta investigación. En efecto, se parte de considerar que las innovaciones curriculares sugeridas por la autoridad educativa, sólo se hacen efectivas a través de las decisiones de los docentes. Y que esas decisiones dependen fundamentalmente de la formación de los sujetos pero también de su adhesión a la innovación misma.

Es objetivo primero de esta investigación relevar, categorizar y describir los discursos que dan cuenta de la representación de los docentes de lenguas materna y romances como lenguas extranjeras sobre la perspectiva de enfoques plurales, entre ellos la intercomprensión, en relación con la innovación que implican en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras y con su posible inserción curricular.

Se parte de los siguientes presupuestos:

- los enfoques plurales son poco o parcialmente conocidos, en general
- poco o parcialmente difundidos en las prácticas de los docentes de lenguas delimitados
- si se conocen y se integran en la práctica docente, su distribución en regiones geográficas y en niveles de enseñanza es inequitativa.
- el enfoque intercultural, entre ellos, es probablemente el más conocido.

Se prevé relacionar los resultados parciales y totales obtenidos en cuanto al conocimiento y/o al posicionamiento de los docentes respecto de estos enfoques con acciones de formación, ofrecidas o sugeridas por el equipo, en Intercomprensión especialmente. En estas formaciones no sólo se podría observar la evolución de las representaciones sino que, por un principio de retroalimentación, los nuevos datos arrojarían luces también respecto de las expectativas y necesidades que la formación en Intercomprensión debería satisfacer. Se espera por tanto que la expresión de las representaciones “iniciales”, así llamadas en nuestra investigación, haga emerger el conocimiento o desconocimiento de los enfoques mencionados, la adhesión o rechazo a los mismos, la valoración de la didáctica del plurilingüismo en la cual éstos se enmarcan, entre otros.

La población de estudio comprende profesores de lengua materna y lenguas romances como lenguas extranjeras, en formación de grado o de posgrado, de espacios curriculares en los cuales habría lugar para la enseñanza sobre enfoques metodológicos plurales. La inclusión de profesores de lenguas romances entre las lenguas extranjeras se debe a la formación disciplinar del equipo y a su experiencia académica. La de los profesores de lengua materna está fundamentada en el hecho de considerar necesaria y posible su formación en didáctica del plurilingüismo y la de los docentes que se desempeñan en nivel de posgrado, por considerar que en algunas especializaciones en el país se forman profesionales para la enseñanza. Las lenguas romances concernidas en la

formación de profesorados en Argentina son francés, italiano y portugués como lenguas extranjeras, español como lengua materna.

En relación con el perfil de formadores en la Intercomprensión, Carrasco Perea y Le Besnerais (2010, pp. 72-75) distinguen entre *“l’enseignant/formateur et le formateur d’enseignants/formateurs”*. En nuestra investigación, el sujeto de la población es el formador de formadores quien podrá introducir a sus formandos-futuros formadores en la didáctica de intercomprensión y enfoques plurales.

¿Por qué y para qué la IC<sup>5</sup> en la formación inicial de profesorados de X lengua extranjera? ¿Por qué y para qué la IC en la formación inicial de profesorados de lengua española? ¿Por qué y para qué la IC en formación de profesores para el español como lengua extranjera? ¿Se conocen la IC y los recursos pedagógicos disponibles para la enseñanza y para la formación en IC? ¿Cómo hacer para desplazarse de la didáctica de X lengua a la didáctica del plurilingüismo? Son éstas algunas de las preguntas que guían y guiarán la elaboración de los instrumentos de recolección de datos y su posterior análisis. Respecto de las posibles resistencias que los formadores podrían oponer, las tres razones mencionadas por Carrasco et alii (2008, pp.1) sirven también a la problematización inicial: *“...parce que la compétence plurilingue est idéalisée, parce que l’organisation des disciplines ne les favorise pas ou parce que la formation des enseignants n’y prépare pas »*.

Por medio de instrumentos de recolección de datos variados (encuestas, entrevistas, bitácoras, relatos, otros) se realizarán análisis lingüísticos de las explicitaciones de los docentes a través de sus discursos según los siguientes principios elaborados a partir de nuestras investigaciones: a) Si las representaciones sólo pueden evolucionar a partir de la reflexión crítica del individuo sobre sus propias representaciones, es preciso lograr instancias que favorezcan la meta-reflexión; b) Es en el discurso donde se hacen explícitos los elementos constitutivos de los campos representacionales que obstruyen o favorecen la evolución hacia nuevas representaciones; c) Por lo tanto, resulta indispensable analizar las marcas lingüísticas que dan cuenta del anclaje representacional sobre enfoques plurales y las posibilidades de evolución de esa representación hacia la perspectiva que requiere la Didáctica de las lenguas en la actualidad.

## **2.1. Acerca de las representaciones sociales**

Las personas son productoras de sentidos y es a través de sus producciones simbólicas, de significados y de lenguajes que construyen el mundo en que viven. Las

---

<sup>5</sup> IC= Intercomprensión de acá en adelante.

representaciones sociales son concebidas como el conocimiento espontáneo o ingenuo, el sentido común por oposición al pensamiento científico, conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1986), como modalidad particular del conocimiento que elabora los comportamientos y la comunicación entre los individuos, que es construida a partir del fondo cultural (creencias, valores, identidad social), de los mecanismos de objetivación y anclaje, de la diversidad de prácticas comunicativas sociales (Moscovici, 1986).

*Objetivación y anclaje* (en términos de Moscovici, 1986) refieren, uno (el primero) a la transformación de conceptos abstractos en materializaciones concretas; el segundo, a la inserción de lo extraño en marcos de referencia conocidos y pre-existentes. Estos dos procedimientos ocurren en el marco de una actividad cognitiva individual pero que es también social por cuanto la interacción con otros moviliza operaciones mentales y sistemas de representaciones sociales (Abric, 1994). Las innovaciones no son tratadas por igual por todos los grupos sociales, eso demuestra lo social de las representaciones, según Moscovici (1986). En educación, implican procesos de evolución en las prácticas (de aprendizaje o de enseñanza) social y culturalmente determinadas (Gremiger, 2010).

Stratilaki (2011), deriva interrogantes teórica y empíricamente interesantes. Se pregunta cómo sucede que grupos diferentes desarrollen una visión de mundo diferente en un mismo espacio de significaciones compartidas, de qué modo la realidad objetivada deviene una guía de lectura funcionalmente generalizada y al mismo tiempo un sistema de interpretación entre las personas y su medio, así como entre los miembros de un grupo. La autora señala que Moscovici, al ofrecer una visión global de los orígenes y de los fundamentos de las RS en la realidad social pone en relieve un pensamiento científico y un pensamiento común, mostrando cómo el segundo hace suyos los parámetros de los conocimientos difundidos por el primero.

En cuanto a las representaciones respecto de las lenguas, Castelotti y Moore (2002) señalan la posibilidad de retener rasgos especialmente discursivos de un estado de representación así como rasgos de su evolución en contexto. Las autoras califican a las representaciones sociales como maleables y modificables, estáticas y dinámicas a la vez. Según Gremiger et alii (2012), la metareflexión (concepto tomado de Allal y Saad-Robert, 1992) colabora en la evolución de la representación inicial porque permite al sujeto reflexionar sobre cómo reflexiona.

De los tres componentes que distingue Moscovici en las RS, el más importante es la actitud. Ésta puede favorecer la evolución de la perspectiva o entorpecerla de manera categórica porque como señala Guimelli (1993), las transformaciones de las

representaciones pueden ser: a) progresivas (cuando no contradicen el núcleo central de la representación); resistentes (cuando están en desacuerdo explícito con el núcleo central de la representación), o abruptas (cuando las nuevas prácticas cuestionan el núcleo central de la representación).

Retenemos de Abric (1994) las funciones que atribuye a las RS:

- *Función de comprensión*: permiten la comprensión del mundo real. “*Ellos definen el marco de referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y la difusión de ese saber “naïf”*”.
- *Función de identidad*: las representaciones se desprenden de una función identitaria ya que permiten a los individuos integrarse al grupo y por eso mismo adquirir ese sentimiento de pertenencia.
- *Función de orientación*: guían los comportamientos y las prácticas. Las representaciones determinan a menudo las conductas, independientemente de la realidad “objetiva”.
- *Función de justificación*: permiten justificar y explicar un comportamiento

## 2.2. Estado de avance

El primer instrumento de recolección de datos que se ha elaborado, se encuentra en proceso de distribución y será analizado en el transcurso de 2012. Es una encuesta dirigida a los profesores perfilados, distribuida en todas las instituciones universitarias nacionales y de educación superior provinciales que forman profesores en lenguas romances como lenguas extranjeras, así como en algunas de las que forman profesores en lengua y literatura castellana. Las instituciones de formadores para lenguas extranjeras están concentradas en las zonas centro, oeste, este, noroeste y nordeste del país. El número de instituciones que ofrecen profesorado de francés es mayor que el de portugués o italiano. Respecto de las instituciones que forman para la enseñanza del español, se realizará un muestreo aleatorio pero que abarque las distintas regiones del país.

El diseño de la encuesta prevé la obtención de informaciones que contextualizan al docente y a su práctica y la recepción de sus ideas globales respecto de los enfoques mencionados. En esta investigación, estas últimas permitirían evaluar un estado de situación respecto del conocimiento, práctica y apreciación global respecto de enfoques plurales. De estos resultados, surgiría el diseño de los próximos instrumentos y delimitación de sus destinatarios. Los datos serán analizados a través de una



categorización de las representaciones que surjan de las encuestas y de las conceptualizaciones de las teorías enunciadas, con especial énfasis en las marcas discursivas que den cuenta de esas representaciones.

En un total de 12 ítemes, en las informaciones sobre el docente se retienen:

- institución/es de pertenencia del sujeto y localización geográfica
- nivel/es educativo/s en el/los cual/es trabaja: secundario, superior, universitario de grado y de posgrado
- área de la formación: español como lengua materna, como lengua extranjera o lenguas extranjeras,
- área de trabajo del docente: didácticas, lenguas, lingüística, literatura, práctica de la enseñanza, otros
- nómina de las asignaturas que dicta
- conocimiento personal de otras lenguas en diferentes capacidades

La última parte de la encuesta indaga esencialmente sobre el conocimiento o desconocimiento sobre enfoques plurales (su lista forma parte de la pregunta: enfoque intercultural, despertar a las lenguas, intercomprensión y didácticas integradas). Si la respuesta es “no”, se solicita indicar qué evocan para el sujeto estos términos. Se espera obtener conceptos- imágenes, percepciones. Por el contrario, si la respuesta es sí, se solicita al docente reseñar si los ha introducido en su práctica docente y cómo. Luego, qué opinión le merece la inclusión de alguno de estos enfoques en la enseñanza de lenguas.

La encuesta está digitalizada y es enviada a las secretarías académicas de las instituciones para su distribución. Desde un sitio creado para este fin, se realizan el envío y la recepción. Esta herramienta permite a su vez incorporar las respuestas en un archivo único que contiene los diferentes ítemes de la encuesta, los que resultan categorías de análisis. En el segundo semestre del año académico está previsto realizar el análisis.

## **Referencias bibliográficas**

Abric J.C. (Eds.) (1994). *Pratiques sociales, représentations*. Paris : PUF.

- Allal, L. y Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de Psychologie*, N° 60.
- Carrasco Perea, E., Degache, C. y Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *L'intercompréhension. Les Langues Modernes*, 1/2008, version longue.
- Carrasco Perea, E. y Le Besnerais, M. (2010). Formation de formateurs à l'intercompréhension: analyse différentielle dès niveaux. In *Formação de Formadores para a Intercompreensão*. Universidad de Aveiro, CIDTFF – LALE.
- Castellotti, V. y Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignement. In *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe*. Strasbourg.
- Gremiger, C., María, P. Ceberio, M.E., Elstein, S. Varlea, J. (2012) Las representaciones de docentes y alumnos en el tratamiento de la Lengua Materna y las Lenguas Extranjeras: hacia una didáctica más reflexiva y autogestionada. In *Actas XIII Congreso de la SAL (Sociedad Argentina de Lingüística)*. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Guimelli, C. (1993) Concerning the structure of Social Representations. In *Textes sur les représentations sociales*, vol. 2 N° 2.
- Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Moscovici, S. (1986) *Psicología Social. Pensamiento y vida social*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Peter Lang GmbW, Frankfurt