

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 25/44

Regulaciones del Trabajo Docente en el Área de Lenguas Extranjeras en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis – Argentina

**Regulations of Teacher's Work in the Foreign
Languages Center at Facultad de Ciencias
Humanas, Universidad Nacional de San Luis –
Argentina**

María Estela López ⁽¹⁾

Universidad Nacional de San Luis
melopez@unsl.edu.ar

Ana María Tello ⁽²⁾

Universidad Nacional de San Luis
atello@unsl.edu.ar

(Recibido: 22/10/09 – Aceptado: 29/11/09)

Resumen

El objetivo de este trabajo es compartir algunas reflexiones sobre las regulaciones y condicionamientos en el Trabajo Docente del Área de Lenguas Extranjeras/CeLex de la Universidad Nacional de San Luis desde su compleja realidad contextual a fin de mejorar su situación general y en particular, aquélla pertinente a la Práctica de Enseñanza.

Se plantean y reconsideran algunos interrogantes surgidos de la “praxis” y se intentan abordar al menos tres categorías de análisis, a saber, condiciones, organización y regulaciones. Se establecen diversas relaciones

conceptuales a partir de: un diagnóstico general del contexto situacional, el relevamiento y análisis de ciertos documentos institucionales (Planes de Estudio y Programas), como así también las acciones realizadas por los sujetos involucrados. Por otra parte, se consideran los aportes de estudios relevantes realizados en otros ámbitos universitarios, ya sea nacionales como internacionales, en tanto antecedentes que permitirían a su vez, enriquecer y reorientar la investigación realizada hasta el momento.

Abstract

The aim of this paper is to reflect on teacher's working regulations and conditionings in the Foreign Languages Centre at San Luis National University, considering its complex background so as to improve the general situation and, in particular, Teaching Practice.

Some issues arisen from the "praxis" are stated and reconsidered, and three categories of analysis are focused, namely, teaching conditions, organization and regulations. Different conceptual relations are set up from: a diagnosis of the situational context, the analysis of institutional documents (Study Programmes & Syllabuses), as well as the actions carried out by the subjects involved. On the other hand, the contributions of investigations developed in other national and international university settings are taken into account as antecedents which would, in turn, enhance and open new horizons to this research.

Palabras clave

trabajo docente - práctica docente - lenguas extranjeras en la universidad
- condiciones laborales - regulaciones

Keywords

teacher's work - foreign language at university - teaching practice - working conditions - regulations

Introducción

El propósito de este relato es reflexionar sobre las regulaciones y condicionamientos en el Trabajo Docente del Área de Lenguas Extranjeras (ALE) / Centro de Lenguas Extranjeras (CeLex) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) desde su compleja realidad a fin de mejorar sus condiciones generales y en particular, aquéllas pertinentes a la Práctica de Enseñanza.

Para ello, partimos de la selección de algunas preguntas formuladas y discutidas en grupo durante el Curso de Posgrado: “Regulaciones del Trabajo Docente en la U.N.S.L.” (3) e imaginamos cómo abordar posibles respuestas las cuales, a su vez, promovieron nuevos interrogantes. Asimismo, intentamos establecer relaciones conceptuales entre ellos a partir de: primero, un diagnóstico general del contexto situacional; segundo, de datos surgidos del relevamiento y análisis de algunos documentos institucionales (Planes de Estudio y Programas vigentes) como marcos reguladores; tercero, de las acciones de los sujetos involucrados (Área de Lenguas Extranjeras –ALE– / Centro de Lenguas Extranjeras –CeLex–) en la toma de decisiones para la construcción y/o modificación de este espacio curricular en las diferentes carreras de esta universidad; y finalmente, de los aportes de estudios realizados en otros ámbitos universitarios ya sea nacionales como internacionales. Las correspondencias conceptuales entre los aspectos analizados se constituyen en antecedentes y permitirían avanzar en la temática con una reorientación de la investigación realizada hasta el momento.

Preguntas iniciales

Del debate en la sesión final del curso surgieron las siguientes preguntas, como así también un deseo:

- 1) ¿Por qué existen el Área de Lenguas Extranjeras (ALE) y el Centro de Lenguas Extranjeras (CeLex), dos estamentos o espacios de organización diferentes con un mismo equipo docente y una sola secretaria?
- 2) ¿Cuáles son las características particulares de nuestro ámbito de trabajo?
- 3) ¿En qué condiciones trabajamos? ¿Cómo mereceríamos trabajar? ¿Podemos hacer algo? ¿Nos escuchan? ¿Nos responden? ¿Nos cuestionan? ¿Nos tienen en cuenta?
- 4) ¿Qué opinan los otros docentes y los alumnos de las Lenguas Extranjeras (LE) en la Universidad? ¿Intervienen o no? ¿Participan?
- 5) ¿Por qué y para qué las LE en nuestra Universidad? ¿Qué sentido tiene la inclusión de las mismas en los Planes de Estudio de las distintas carreras?
- 6) ¿Se convoca a los docentes de Idioma desde las comisiones de carrera para discutir las competencias a desarrollar en los cursos de LE (lectura, escritura, comprensión y expresión oral)? O ¿queda la decisión en los docentes de la especialidad (“los que saben”)?
- 7) ¿Qué revelan los Documentos Institucionales respecto de cómo se

han incluido las LE en los distintos Planes de Estudio?

- 8) ¿Es posible un trabajo interdisciplinario entre las LE y las demás disciplinas? ¿Para qué? ¿Cómo?
- 9) ¿Se puede compartir conocimiento con las otras disciplinas y trabajar a partir de ese conocimiento compartido?
- 10) ¿Hay disposición, colaboración, movilización desde los otros docentes?
- 11) ¿Se nos permite a los docentes de Idioma opinar, participar, tenemos poder a la hora de decidir sobre la inserción de LE en los Planes de Estudio?
- 12) ¿Todas las carreras incluyen LE? ¿Cuáles sí? ¿Qué Idiomas se contemplan? ¿Cuáles no?
- 13) ¿Estamos paralizadas o nos hemos movilizad con propuestas y proyectos de enseñanza con el transcurso del tiempo? ¿Qué proyectos y qué propuestas? ¿Para qué?
- 14) ¿Qué revelan los Programas de los Cursos de Lenguas Extranjeras?

Deseo: Mejorar el trabajo docente / la práctica docente en el CeLex y desde el CeLex hacia la Comunidad, en particular, la Universitaria.

Nuevos interrogantes

A partir de la relectura de las preguntas originales comenzamos a reorganizar, ampliar y conceptualizar el listado anterior:

- 1) ¿Cuán extranjeras somos las docentes de Lenguas Extranjeras (LE) en el ámbito de la U.N.S.L.? ¿Nos consideramos así?
- 2) ¿Qué espacio ocupamos: físico, social, psico-social, epistémico?
- 3) ¿Cuáles son las representaciones que circulan sobre las LE entre: los docentes de disciplinas específicas de cada carrera, las profesoras de Idioma, los alumnos, las autoridades, los integrantes de las Comisiones de Carreras, los miembros de los Consejos (Directivo y Superior)?
- 4) ¿Cuál es la visión de Práctica Docente?
- 5) ¿Cómo se regulan las Prácticas de los Docentes de LE desde los documentos institucionales, particularmente, desde los diseños curriculares: Planes de Estudio de las distintas Carreras y Programas de Asignaturas (sean éstos de los distintos Cursos de Idiomas o de las disciplinas específicas que se dictan en cada Carrera)?
- 6) ¿Cómo intentamos resolver problemas comunes y qué acciones realizamos los sujetos implicados en una carrera determinada (docentes, alumnos, autoridades, y personal administrativo o de apoyo)?
- 7) ¿Se articulan o relacionan las LE con las disciplinas de especialidad?

fundamentos en humanidades

- ¿Cómo? ¿Hay interacción?
- 8) ¿Se prescriben con claridad objetivos, contenidos mínimos, crédito horario, régimen, etc. para los cursos de LE en los Planes de estudio? ¿El carácter de asignatura curricular queda sujeto a un crédito horario restante? ¿En qué instancia y quiénes regulan estas cuestiones?
- 9) ¿Hay una perspectiva plurilingüe? ¿Existen opciones entre distintas LE?
- 10) ¿Qué antecedentes surgen sobre iniciativas de las docentes de LE en la toma de decisiones? ¿Cómo se revela la relación instituyente-instituido (ciudadanía) y el grado de integración, participación en lo institucional?
- 11) ¿Cuál sería la concepción de *Curriculum* más adecuada a adoptar y en consecuencia la de las LE para Propósitos Específicos?

Deseo: Mejorar el trabajo docente en el Área / Centro de Lenguas Extranjeras, en especial la práctica de enseñanza.

Planteo del problema

A partir de los interrogantes surgidos inferimos que nuestra preocupación está centrada en la manera en que los Planes de Estudio y los Programas de las Asignaturas Específicas y de las Lenguas Extranjeras regulan el trabajo docente (en particular, la Práctica de Enseñanza), especialmente las relaciones docentes/alumnos, docentes de LE/docentes de especialidad -en la relación estudiante/situación y proceso de aprendizaje-; así también como docentes/administración y gobierno institucional.

Características del contexto situacional

Delimitar el medio de trabajo en el que nos desempeñamos, a saber, Área N° 10: Lenguas Extranjeras (ALE) / Centro de Lenguas Extranjeras (CeLex) implica realizar un recorte de un contexto institucional mayor, el universitario, y efectuar un breve análisis de la dinámica de dicho microespacio en el macroespacio de la U.N.S.L. desde la complejidad que éste involucra.

El CeLex, creado en 1989, a partir de un anteproyecto de Departamento presentado por algunas de las, entonces, Profesoras de Inglés y de Francés de la Universidad Nacional de San Luis (Ord. N° 032/89) y el ALE, surgida posteriormente con la implementación de las Áreas de Integración Curricular en 1991 (Ord. N° 002/91 y 003/91), coexisten en la actualidad, constituyendo desde hace casi dos décadas dos estructu-

ras formales –instituidos– diferentes. La primera, CeLex, depende de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas; en tanto que la segunda depende del Departamento de Educación y Formación Docente de la misma Facultad (Viglione et al., 2000).

Ambos estamentos tienen objetivos y funciones similares y están conformados por los mismos actores sociales –instituyentes–, quienes estamos dedicados a funciones diversas aunque complementarias: docencia, investigación, gobierno, extensión, aunque los servicios son atributos específicos del CeLex. Desde dichas funciones, se ejercen, en consecuencia, una multiplicidad de roles tanto académicos como administrativos. Sin duda la co-existencia de estructuras organizativas del trabajo, constituye un conflicto que está actualmente en proceso de análisis crítico hacia posibles resoluciones (Viglione et al., 2002; López et al., 2008).

El ALE / CeLex, como organización de trabajo, está conformada actualmente por 18 profesionales (profesores, licenciados, traductores) a cargo de los Cursos Curriculares y Extracurriculares de LE (Inglés, Francés, Portugués e Italiano) y/o del Servicio de Traducción para dichos Idiomas, “prestaciones” ofrecidas a los integrantes de la Comunidad Universitaria de la sede San Luis, a saber, alumnos, docentes y personal administrativo. También cuenta con personal no docente, una secretaria administrativa designada con funciones al CeLex y por extensión al ALE. El equipo docente de Idioma Inglés es, en particular, el más numeroso (13 personas) en tanto dicho idioma es el de mayor demanda y está incluido como Asignatura Curricular Obligatoria en casi todas las Carreras de las tres Facultades: Ciencias Humanas, Química, Bioquímica y Farmacia y Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales. A su vez, se realizan actividades de “extensión” que se canalizan a través de las Secretarías de Extensión, ya sea, de la Facultad de Ciencias Humanas o de la dependiente de Rectorado. Algunas docentes también realizan, como en la mayoría de las universidades, actividades de servicio que se protocolizan como Becas y se canalizan a través de la Fundación de la U.N.S.L.

Los 18 integrantes de dicho Centro (docentes y no docente) compartimos diariamente en la planta baja del Bloque IV, una oficina común de aproximadamente 50 m², insegura, insuficiente, con poca privacidad y con muchas interferencias. Dicho ambiente tiene una sola división de paneles, de 1,80 m de alto, unidos entre sí, con una abertura interna sin puerta y además, con “comunicación” en su parte superior. Si bien esta oficina del CeLex cuenta con escritorios, armarios, computadoras, impresoras, equipamiento de audio y de video, dichos recursos resultan generalmente

escasos teniendo en cuenta el grupo humano numeroso que lo requiere y la variedad de tareas, cursos de distintos Idiomas que se dictan, en algunos casos en horarios superpuestos.

Disponemos, además, de un aula colindante de uso exclusivo, con capacidad para grupos de no más de 30 personas que se utiliza para clases, reuniones, jornadas. Lamentablemente, la mayoría de las comisiones de clase están integradas por grupos de 50 a 120 estudiantes, lo cual supera la capacidad de dicha aula y agrava la situación dado que la institución no cuenta con una estructura adecuada y suficiente para afrontar la demanda proveniente de la diversidad de carreras que se dictan. Todo ello genera serios inconvenientes en la tarea docente específica por ejemplo, con el traslado del material didáctico o electrónico necesario e indispensable para la práctica.

Hasta mediados del presente año y con una historia de 14 años se están dictando bajo la responsabilidad de 8 Profesoras (4 titulares, 1 asociada, 3 adjuntas) cursos para aproximadamente 30 Carreras de las 3 Facultades, lo que significa más de 40 materias curriculares (optativas u obligatorias), con una matrícula promedio anual de 500 estudiantes. El resto de los docentes lo constituyen 6 Jefes de Trabajos Prácticos y 3 Auxiliares de Primera. Del total de 17 docentes, 11 tienen dedicación exclusiva y el resto semiexclusiva o simple.

Teniendo en cuenta que el objetivo de los Cursos Curriculares (obligatorios) de Lengua Extranjera para Propósitos Específicos (LEPPE) se centra en una competencia lingüística, “la lecto-comprensión de textos académicos de especialidad publicados en la LE”, la organización ideal en los grupos de trabajo debería ser por Carrera dentro de cada Facultad, sin embargo, las múltiples dificultades contextuales y las particularidades de nuestra realidad, con escasos equipos docente nos marcan un camino diferente del que como trabajadores de la educación aspiramos y deseamos seguir. Si bien, en general, el objetivo se focaliza hacia la comprensión lectora se combina con otra habilidad o competencia lingüística, a saber, la producción o expresión escrita ya no en la Segunda Lengua, sino en la Lengua Materna Español para la evaluación de la comprensión y del aprendizaje de los contenidos disciplinares específicos.

El perfil de los estudiantes que acceden a los Cursos de LEPPE, en nuestro caso particular los de Inglés, y en consecuencia, la conformación de las comisiones de trabajo, es muy particular (López y Palma de Zuppa, 2009), a saber:

- edades que varían entre los 20 y los 45 años;
- heterogeneidad en el conocimiento de la Lengua Extranjera (LE);

fundamentos en humanidades

- variedad y disparidad de conocimientos previos relativos a las disciplinas de formación;
- dificultades en Español como Lengua Materna (LM) referidas a: conocimiento lingüístico, reducida exposición a la lectura, estrategias de aprendizaje y de comprensión lectora, problemas de fluidez, ya sea en la precisión conceptual, en la expresión oral o en la producción escrita;
- grupos numerosos en los que existe un buen porcentaje de alumnos que trabajan;
- comisiones integradas por estudiantes provenientes de distintas carreras de una misma Facultad y que, en muchos casos, provienen de distintos años (1° a 5°) lo que implica diferentes intereses, actitudes y conocimientos.

Esto lleva a que los Cursos Anuales contemplen al menos tres comisiones de trabajo en diferentes horarios para poder cubrir en lo posible, por un lado, la gran demanda proveniente no sólo de la cantidad de alumnos sino también de la diversidad de carreras; por otro, resolver los problemas de aulas en horas pico, de superposiciones con otras materias, de situación laboral de los alumnos y aún, de los mismos docentes.

Por otra parte, los Cursos Extracurriculares (optativos), que proponen distintos Niveles de aprendizaje de la LE, (las cuatro competencias lingüísticas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita) si bien son menos numerosos, también, deben contemplar horarios especiales a docentes, no-docentes y alumnos de la comunidad universitaria.

Posicionamiento de las lenguas extranjeras: espacio y práctica

Uno de los aciertos en la políticas lingüísticas aplicadas en algunas Universidades Nacionales (U.B.A., U.N.S.L.) ha sido, sin duda, incluir desde ya hace más de 40 años, al menos dos lenguas extranjeras y desde la última década incorporar la enseñanza de otros idiomas, lo que hace “más transitable el camino de Babel” (Klett, 1999: 313).

Sin embargo, el espacio físico que ocupan los Idiomas es restringido, y en muchos casos, todavía, se piensa desde la visión de una “lingüa franca”. Esta postura es, evidentemente, consecuencia de otro aspecto, el del espacio psico-social, centrado fundamentalmente en dos conceptos: *habitus* y representaciones.

Alicia Gutiérrez señala, siguiendo el pensamiento de Pierre Bourdieu, que el concepto de *habitus* “constituye una suerte de bisagra” (Edelstein

y Coria, 1995: 25) que permite articular las estructuras individuales internas con las estructuras sociales externas enriqueciéndose mutuamente y constituyendo dos estados de la misma historia y realidad colectiva. El *habitus* se entiende como la historia encarnada y naturalizada en cada individuo, las estructuras sociales adquiridas a edad temprana en el núcleo familiar. Se construye en una posición en el campo social, espacio de conflictos y de competencias por el capital que se pone en juego; es el principio productor de las estrategias que permiten al sujeto enfrentar las distintas situaciones; es generador de prácticas y de tomas de posición (representaciones) con respecto a dichas prácticas.

Asimismo, influyen las representaciones que existen en el imaginario colectivo en relación con las LE en general y con cada una o alguna de dichas lenguas en particular. Jodelet define las representaciones como: un punto de inserción entre lo psicológico y lo social, una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, una manera de interpretar la realidad cotidiana. Las mismas se conforman a partir de la experiencia personal y también, desde las informaciones, cogniciones y modelos de pensamiento, recibidos y transmitidos a través de la educación y de la tradición (Klett, 1999). En tanto se conciben como realidades mentales producidas socialmente por procesos de elaboración cognitiva y simbólica, orientan el comportamiento humano y emergen explícitamente, por ejemplo, mediante expresiones idiomáticas que se usan en forma casi automatizada, en algunos casos, desdibujando su connotación peyorativa original.

En el caso de la U.N.S.L., el acierto desde la década del '80 aproximadamente, ha sido más bien, el logro merecido no sólo a las sugerencias sino en especial a las propuestas concretas del equipo docente de las Cátedras. Por muchos años, desde dichas cátedras “luchamos” para que se reconociera académicamente el lugar y el valor formativo de los Idiomas en la educación universitaria. La perseverancia, convicción real y el trabajo en equipo nos permitieron empezar a establecer el espacio físico con la conformación del CeLex. La creación de dicho Centro (Ord. N° 032/89) favoreció la integración del personal a cargo de Cursos de Lenguas Extranjeras (hasta ese momento sólo Inglés y Francés), la unificación de objetivos, las acciones de extensión mediante capacitación a docentes del medio, la implementación de un Servicio de Traducción, un mayor reconocimiento a nivel institucional y por sobre todo, desde una perspectiva “plurilingüe” la apertura a otros universos socioculturales, con la incorporación de otros idiomas –Italiano y Portugués– (Viglione et al., 2000).

En un mundo globalizado, el capital social, pero, sobre todo el capital político y el económico desempeñan una función importante y priman sobre el capital cultural. A nivel psico-social son numerosos los “presupuestos o creencias” asociados a cómo se representan las LE y a cómo se las identifica por necesidad, facilidad, belleza, utilidad, musicalidad, etc. La historia nos demuestra que una lengua adquiere status mundial por razones de tradición histórica, religiosa, por deseos de expansión geográfica, por el éxito comercial y tecnológico y, en consecuencia, por razones económicas y por realidades políticas (Viglione et al., 1999).

Para ejemplificar, pensemos en la primacía del Latín en tiempos del poderío militar del Imperio Romano que luego se mantuvo por la fuerza eclesiástica del Catolicismo; o en el predominio del Francés durante la *Belle Époque* por la presencia de Francia como modelo cultural internacional y posteriormente, la expansión del Inglés como lengua internacional, a partir de la Revolución Industrial de los Siglos XVIII y XIX que se extiende y fortalece a la fecha ante el auge de la comunicación y la tecnología. Como lo expresan Viglione y otros, “... una lengua no tiene existencia por sí misma e independientemente de las personas que la hablan; cuando ellas tienen éxito en el escenario mundial, sus lenguas también son exitosas” (1999: 139).

Desde nuestra visión, la Práctica de Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la U.N.S.L., como Trabajo Docente, se focaliza como ya se explicitó, en la comprensión lectora de bibliografía de especialidad. Dicha Práctica se concibe epistemológica y metodológicamente como “práctica social” (praxis) establecida por una relación intersubjetiva (estudiante-docente-conocimiento) vinculada a la experiencia vivida y, asimismo, como un proceso estratégico y reflexivo de construcción y de creación (Viglione et al., 1999; López y Tello, 2008). Nuestro enfoque interactivo-transaccional de la lectura responde al Paradigma de la Complejidad basado en la articulación y la integración de distintos dominios y en un conocimiento multidisciplinar. El conocimiento consiste en una construcción cognitiva que se origina en la interrelación sujeto-objeto en el marco de un contexto socio-cultural caracterizado por una diversidad de factores.

En este sentido nuestra perspectiva se basa en la propuesta de un Modelo Intermedio de Práctica Docente cuyo objeto de estudio es la práctica y el uso del conocimiento, o sea, el saber hacer. Este Modelo plantea un abordaje de análisis desde las Epistemologías Alternativas y desde la Teoría de la Subjetividad a partir de ejes básicos tales como, la situacionalidad histórica, las relaciones saber-poder, la teoría-práctica y la vida cotidiana (Guyot, 1999).

De este modo, surge un “sujeto lector” activo, participante, creador, que reflexiona y construye sentido en base a sus conocimientos, a su experiencia previa y a su espíritu crítico. Esto supone, entonces, nuevas actitudes frente a la lectura como proceso y frente al sujeto-lector como participante activo no meramente cambios en las técnicas y estrategias de enseñanza (Viglione et al., 2002; López y Tello, 2008).

Antecedentes

A partir de la experiencia como docentes de Inglés (de algunas Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Físico-matemáticas y Naturales) de la Universidad Nacional de San Luis, surgió en el año 2005 la inquietud de explorar el sentido por el cual las Lenguas Extranjeras se incluyen como asignaturas curriculares en algunos Planes de Estudio. Por la pertinencia con la temática de este trabajo, consideramos que dicho antecedente es valioso a partir de algunos datos surgidos del análisis de documentos institucionales (4).

Se construyó una base documental y teórica que permitiera una aproximación crítica a los Planes de Estudio correspondientes específicamente a las distintas Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas y a la inclusión de las “Lenguas Extranjeras con Fines Específicos” (LEPPE). Para ello, se realizó un relevamiento de aquellos Planes de Estudio que incluyen las Lenguas Extranjeras y de los Programas para el dictado de las mismas correspondientes a los ciclos lectivos 2005-2006. Concebidos como marcos reguladores, tales documentos se constituyeron en objeto de estudio desde la perspectiva de algunos Antecedentes y Fundamentos Teóricos pertinentes al *Curriculum* (5) y a los “Idiomas con Propósitos Específicos” y además, a partir de referencias al historial de propuestas concretas de modificaciones desde el Área pertinente.

Para tal fin, en el estudio investigativo se abordaron de manera integrada tres aspectos (López y Tello, 2007; López y Tello, 2008):

- Comparación entre los Planes de Estudio,
- Articulación entre Planes de Estudio y Programas de los Cursos de Lenguas Extranjeras,
- Antecedentes sobre Propuestas para la modificación del diseño curricular del equipo que conforma el Área de Lenguas Extranjeras de la U.N.S.L.

La lectura preliminar de dichos documentos, Planes de Estudio vigentes y Programas de Lenguas Extranjeras 2005-2006, motivó una serie de observaciones que aportaron información relevante en tanto permitieron

establecer comparaciones, similitudes, contrastes, articulaciones y desar-ticulaciones. A saber, en el caso de Planes de Estudio, si bien no siguen el mismo diseño de organización, se consideraron la Fundamentación, los Objetivos y la Regulación o Normativa de los Cursos de Lenguas Extranjeras en la Distribución Curricular y, en lo que respecta a los Programas de los Cursos de Idiomas, se analizaron la Fundamentación, la Denominación de los mismos, los Objetivos y Contenidos, entre otros (López y Tello, 2008).

Como “sujetos sociales” hemos sido “intelectuales críticos” de la transformación curricular desempeñándonos como “participes activos” del proceso de desarrollo y de estructuración formal del currículum (Giroux, 1990). Sin duda, como docentes de universidades públicas hemos “actuado” en dicho proceso de transformación y lo seguimos haciendo concientes de que como todo proceso de determinación social está sujeto a luchas, rupturas, imposiciones, negociaciones (De Alba, 1995).

En este sentido, hemos elaborado publicaciones de reflexión crítica-propositiva (Viglione et al., 2000; Viglione et al., 2002) acerca de las interacciones entre el micro espacio, Área de LE / CeLex, y el macrosespacio, el contexto institucional de la Universidad Nacional de San Luis. Además, hemos promovido modificatorias en el instituido a partir de nuestra experiencia y de la praxis, que han resultado en ordenanzas relativas a la estructura organizativa del trabajo, así como cambios en las regulaciones, a través de los Planes de Estudio (6).

Recuperamos aquí algunas de las conclusiones a las que arribamos durante el proceso de reflexión acerca del sentido que lleva a incluir las Lenguas Extranjeras en algunas carreras, considerando el contexto de la U.N.S.L. (López y Tello, 2008):

- analizar la concepción de *Curriculum*, de Diseños Curriculares y de Práctica de Enseñanza, entre otros;
- interiorizarse en las prácticas de los docentes que conforman el Área;
- observar su participación en el proceso de construcción curricular con propuestas tanto a nivel académico como pedagógico (saber-hacer);
- abrir un espacio de análisis a fin de visualizar cuáles son las representaciones, las necesidades, intereses e intenciones de la institución y de sus actores al decidir sobre inclusión o exclusión de determinados campos de estudio al crear trayectos curriculares de formación;
- considerar no sólo lo disciplinar y metodológico específico, sino también cuestiones de orden epistemológico y socio-político.

Ahora bien, pensando en la continuidad del estudio emprendido en 2005 y en una reorientación de la investigación orientada más hacia la enseñanza nos remitimos a Bronckart (2007) (7) quien reflexiona sobre las prácticas docentes desde la perspectiva del trabajo docente en su interés por vincular teoría-metodología y por ahondar en el campo complejo de la Didáctica de las Lenguas. Este investigador señala que la actividad de enseñanza, considerada como “verdadero trabajo”, emerge con intensidad en los últimos años como objeto de reflexiones y sobre todo, producto de investigaciones teóricas y en didáctica de las distintas disciplinas incluida la Didáctica de las LE en relación con lo que se conoce como “ergonomía” o análisis del trabajo. La problemática de describir y caracterizar el trabajo docente resulta fundamentalmente de su “especificidad” y de su relativa “opacidad” y es lo que este autor intenta probar en sus investigaciones Bronckart y Groupe LAF en 2004 (Bronckart, 2007).

Define el Trabajo como un tipo de actividad o de práctica, específica del ser humano. Históricamente resulta de la instrumentación de organizaciones colectivas cuyos miembros asumen tareas (funciones específicas, responsabilidades y jerarquías) con el fin de garantizar la supervivencia económica.

Este autor refiere a las distintas modificaciones implementadas por las didácticas escolares producto de los distintos marcos teóricos emergentes, en respuesta a una necesidad de adaptación a las evoluciones sociales, político-económicas y a los avances en conocimientos por la revolución tecnológico-científica o lo que nosotras consideramos como la explosión y consecuencias de la globalización.

La Didáctica como ciencia se ha reencausado, centrándose en la realidad del enseñante y de su trabajo docente, logrando un equilibrio entre, por una parte, estudiar los procesos de aprendizaje de los alumnos y su relación con el saber y, por otra, comprender las capacidades y conocimientos requeridos para que los docentes logren la especificidad de su oficio. Los estudios actuales en esta disciplina se focalizan en las investigaciones sobre conceptos y métodos de la ergonomía que enfatiza las diferencias entre el trabajo prescriptivo y el trabajo real.

Bronckart define el trabajo prescriptivo como una “...representación de lo que debe ser el trabajo por encima de su realización efectiva...” (2007: 171). Este está predefinido en los documentos institucionales: programas, manuales, proyectos didácticos, entre otros. Mientras que trabajo real, sería la actividad docente en sí, en palabras de este autor “...las diversas tareas realizadas por los trabajadores en una situación concreta...” (2007: 171).

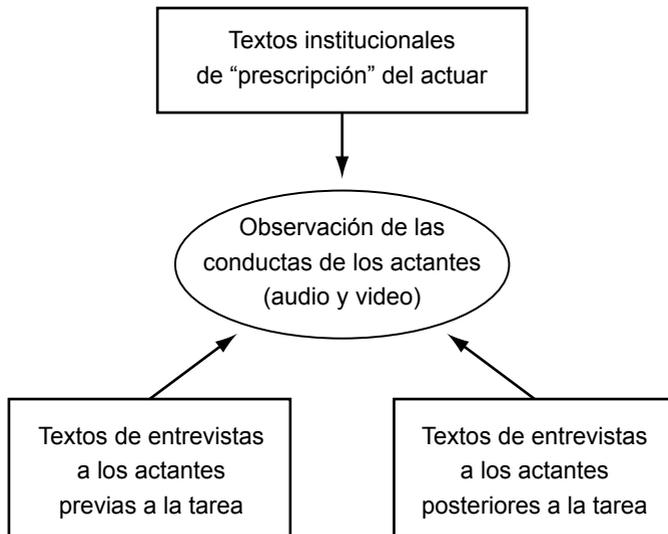
fundamentos en humanidades

Por razones semióticas Bronckart define su concepción en relación con tres términos relevantes en su investigación y que se adaptarían a la nuestra:

- Actuar: como una forma de intervención orientada a uno o varios seres humanos (el “dato” observable).
- Actividad: lectura del actuar que implica motivaciones, intenciones y los recursos movilizados por un colectivo organizado.
- Acción: lectura del actuar que implica las mismas dimensiones movilizadas por una persona.

La actividad o acción es, a su vez, un proceso interpretativo ya que las propiedades observables son las conductas y comportamientos humanos. Según el contexto económico-social, el actuar o actuar referente puede constituir un trabajo que involucra diferentes profesiones u ocupaciones y que puede dividirse en tareas.

Por su pertinencia con nuestro interés de estudio describimos breve y parcialmente su investigación basada en tres tareas, realizadas por tres actantes diferentes, centrada en el tipo de interacción docente/grupo de estudiantes. La misma responde al siguiente diseño propuesto por Bronckart y Groupe LAF (Bronckart, 2007: 177):



La primera dimensión corresponde al trabajo real, en este caso, se observaron a través de filmaciones y grabaciones los comportamientos

verbales y no verbales de los trabajadores durante la realización de una tarea predeterminada a fin de estudiar las características de las prácticas concretas. La segunda es la del trabajo prescriptivo, para lo cual se analizaron documentos prescriptivos elaborados por la institución, con indicaciones de cómo deben realizarse las tareas, con el propósito de estudiar cómo concibe ese establecimiento el comportamiento: mecánico, acción, actividad. La tercera dimensión es la del trabajo de los actantes implementada a través de entrevistas antes (ante) y después (post) de la ejecución de la tarea para determinar las representaciones del trabajador sobre su trabajo, su función, sus objetivos, su contexto, es decir, cómo concibe el docente su propio actuar.

Los datos para la investigación se obtuvieron, entonces, de tres fuentes básicas de información:

- Los documentos prefigurativos (trabajo prescriptivo) - (¿qué se presume va a suceder?);
- Las entrevistas con los docentes (trabajo interpretado o representado) - (¿qué va a suceder?): “ante”, antes de la realización de la tarea;
- Las grabaciones de la tarea, de las clases (trabajo real) - (¿qué sucede?).

Si bien los resultados obtenidos a partir de la recolección y procesamiento de los datos a la fecha de publicación son parciales, por un lado, “...confirman la importancia singular que tienen en el campo docente los desajustes existentes entre el trabajo real, el trabajo prescriptivo y el trabajo representado” (Bronckart, 2007: 184).

A los fines de nuestro planteo actual, algunos interrogantes que este grupo de investigación promueve a partir de lo desarrollado nos resultan de interés común:

- ¿Para qué sirven los documentos prefigurativos?
- ¿Deberían ser más explícitos?
- ¿Por qué el trabajo concreto de los docentes permanece oculto?
- ¿Cómo evitar el riesgo de mecanización del trabajo del docente?

A modo de cierre

El contexto situacional al que hemos referido y las peculiaridades que hemos intentado describir en relación con el Trabajo Docente en el Área de Lenguas Extranjeras, generan condiciones que, a su vez, se tornan en condicionantes de la práctica. Nuestras reflexiones han dado cuenta de acciones en relación con documentos institucionales que regulan el trabajo de los integrantes de dicha Área desde una perspectiva colectiva.

fundamentos en humanidades

Sin embargo, la actividad docente está sujeta, además, a instrumentos que la evalúan desde una perspectiva individual y que sería interesante analizar en detalle oportunamente. Por ejemplo: el Plan de Actividades y el Informe Anual de Actividades según lo estipulado en los Anexos 1 y 2 de la Ordenanza N° 15/97 sobre el Régimen de Carrera Docente; o bien, la Encuesta de Evaluación que deben cumplimentar los estudiantes sobre el desempeño de los Profesores en sus Asignaturas.

Al completar las Planillas correspondientes al Plan de Actividades y al Informe Anual, se debe dar cuenta de todas las tareas a realizar y realizadas respectivamente, donde la práctica se planifica desde la imprecisión de datos concretos a principio de año o bien se informa fundamentalmente, desde los resultados obtenidos a fines del ciclo lectivo anterior, en la relación número de alumnos inscriptos / número de alumnos promocionados o regularizados. No se contempla aquí espacio para valorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ni para considerar las condiciones en que se dieron estos procesos.

En estos instrumentos tampoco está instituido el aspecto colectivo del trabajo en el equipo ya que sólo se consideran las responsabilidades formales de cada docente (Profesor Responsable, Colaborador, Auxiliar), dejando un amplio margen de suposiciones y de prácticas no consensuadas. Esto genera tensiones y conflictos a la hora de decidir la distribución de las tareas o bien acordar responsabilidades.

Esta situación se ve agravada aún más debido a que la Planilla correspondiente al Informe Final de Actividades da mayor importancia a la evaluación de aspectos de orden cuantitativo y meritocráticos (posgrados y producciones pedagógicas y científicas) que, como decimos arriba, a tareas relativas a docencia.

Con respecto a las Encuestas para la evaluación de los docentes, en muchos casos, se ha comprobado que las respuestas dadas por los estudiantes carecen de confiabilidad debido a que se viven más como “tarea impuesta por la Institución” que como “oportunidad de participación” a conciencia en instancias de toma de decisión. Asimismo, la Encuesta en sí genera serias confusiones, en tanto, considera el desempeño individual del profesor, a quién en muchos casos no se identifica, o no se reconoce. Esto implica, descuidar las características del trabajo en equipo, es decir, desdibujar y ocultar el carácter colectivo de la docencia universitaria.

Creemos haber abordado las siguientes categorías de análisis del Trabajo Docente en el Área de LE:

- Condiciones
- Organización

- Regulaciones

En base a la investigación de Bronckart (2007) consideramos que sería interesante, a futuro, ahondar específicamente en la desarticulación existente entre trabajo real, trabajo prescriptivo y trabajo representado con el objetivo de acortar la brecha existente. Este posible estudio debería partir sin duda de un “espacio de comunicación” y de “creación colectiva” entre los miembros de nuestra Comunidad Universitaria.

Indudablemente las “nuevas regulaciones” desde la década del 90 a la fecha, han dado lugar al surgimiento de “nuevos sujetos”. En tanto “nuevos sujetos”, “autónomos”, protagonistas de relaciones laborales y, en consecuencia, sociales estamos autorregulando dichas relaciones.

En este sentido, somos los mismos docentes e investigadores como “arte y parte” quienes estamos “actuando” para poner en evidencia las representaciones tan arraigadas en el imaginario colectivo con el propósito de modificar y enriquecer el espacio psico-social y dejar de ser “extranjerías” en el ámbito de trabajo y promover una política plurilingüe. Los preconceptos circundantes sobre el lugar que ocupan las lenguas extranjeras en el imaginario colectivo pueden ser revertidos y modificados a través de un análisis científico crítico basado en documentación y datos concretos (Klett, 1999). D. Martínez expresa al respecto que, es necesario explicitar las representaciones “...para poder imaginar otra estructura de relaciones y otras regulaciones, para ordenarlas, darles sentido, direccionalidad política con consensos reales entre los sujetos” (2006: 39) (8).

Notas

(1) Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa, Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Docencia Universitaria, U.N.S.L. Profesora Asociada de “Inglés para Propósitos Específicos”. F.C.H., U.N.S.L. Integrante del PROICO N° 4-1-0403. “Pedagogía de la Lengua Basada en Géneros. Desarrollo de Materiales para la Comprensión-producción de Textos en la Comunidad Universitaria” (2006-09).

(2) Profesora en Lengua y Literatura Inglesa, Universidad Nacional de San Juan. Especialista en Lectura y Escritura, Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires. Profesora Titular de “Inglés para Propósitos Específicos”. F.C.H., U.N.S.L. Directora del PROICO N° 4-1-0001. “Trabajo Docente en la U.N.S.L. Un análisis desde las prácticas.” (2006-09).

(3) Este Curso fue organizado en el año 2008 desde el PROICO N° 4-1-0001: “Trabajo Docente en la U.N.S.L. Un análisis desde las Prácticas” (2006-09). Prof. Responsable del dictado Lic. Deolidia Martínez. Protocolizado por Resolución Rectoral N° 120/08.

(4) El estudio descripto sintéticamente aquí, y publicado (López y Tello, 2008), surge de una Pasantía realizada por la Esp. María Estela López, dentro de los Proyectos de Investigación: “Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios” (2005) y “Trabajo Docente en la Universidad Nacional de San Luis. Un análisis desde las prácticas” (2006), ambos dirigidos por la Esp. Ana María Tello. (PROICO N° 4-1-0001, Sec. de CyT, Fac. Ciencias Humanas, U.N.S.L.).

fundamentos en humanidades

(5) *Curriculum* se concibe como “hipótesis de trabajo”, es decir como conjunto de problematizaciones que deben confrontarse en la complejidad de las prácticas cotidianas y someterse a las decisiones de los actores (De Alba, 1995).

(6) Ord. CS N° 032/89 de “Creación del CeLex”; Ord. CD, F.C.H. N° 004/99 sobre “Diseño de Cursos de Idioma por Niveles”; Ord. CD F.C.H. N° 009/02 y CS N° 021/02 de “Unificación de Cursos Cuatrimestrales de LE en Anuales”.

(7) Jean-Paul Bronckart, psicólogo de origen Belga, investiga desde el marco epistemológico del *Interaccionismo socio-discursivo* las relaciones entre lenguaje, pensamiento y actuar humano, este último centrado en las actividades con los textos y los discursos. Este científico ha avanzado hacia nuevas síntesis a partir del pensamiento de Spinoza, Saussure y Vygotsky y dirige en la actualidad el grupo interdisciplinario LAF (Langage, Action, Formation) en la Universidad de Ginebra, Suiza.

(8) Normativa referenciada de la Universidad Nacional de San Luis.

Ordenanzas:

N° 032/89 CS, U.N.S.L.: Creación del Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX).

N° 002/91 y 003/91, CD, F.C.H., U.N.S.L.: Organización de la Facultad en Áreas de Integración Curricular.

N° 004/99 CD, F.C.H., U.N.S.L.: Nuevo Diseño de Cursos de Idioma por Niveles.

N° 009/02 CD, F.C.H. y N° 021/02 CS, U.N.S.L.: Unificación de Cursos Cuatrimestrales de Lenguas Extranjeras en Anuales

N° 15/97 CS, Rectorado, U.N.S.L.: Reglamento de Régimen de Carrera Docente.

Planes de Estudio (en vigencia) de Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.S.L. Programas de Cursos de Lenguas Extranjeras (Inglés, Francés, Italiano, Portugués), Ciclos Lectivos 2005-2006, Facultad de Ciencias Humanas, U.N.S.L.

Referencias bibliográficas

Bronckart, J. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo docente. En *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas* (pp.167-186). Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesionales como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Guyot, V. (1999). La enseñanza de las ciencias. *Revista Alternativas, serie Espacio Pedagógico*. Año IV, N° 17, 15-32.

Klett, E. (1999). Políticas lingüísticas en la universidad: el difícil camino de Babel. Actas del Congreso Internacional "Políticas Lingüísticas para América Latina. Buenos Aires.

López, M. y Tello, A. (2007). Práctica Docente en Lenguas Extranjeras y su Relación con los Diseños Curriculares de Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. Poster presentado en Seminario-Taller Hacia la Puesta en Valor de la Docencia Universitaria. U.N.S.L.

López, M. y Tello, A. (2008). Las Lenguas Extranjeras en Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). *Revista Fundamentos en Humanidades*, Año IX, N° I (17), 43-69.

López, M. et al. (2008). Propuesta de Modificación Curricular para los Cursos de Lenguas Extranjeras del CELEX y del Área N° 10 del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.S.L. Trámites Internos: C/4-654/08 y C/2388/08.

López, M. y Palma de Zuppa, M. (2009). La Adquisición de la Lectocomprensión en Segunda Lengua –Inglés y Francés– en Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.S.L. (Argentina). *Revista Metavoces*, Año V, N° 7, 49-60.

Martínez, D. (2006). Nuevas regulaciones. Nuevos Sujetos. En *Políticas Educativas y Trabajo Docente* (pp. 33-52). Buenos Aires: Noveduc.

Viglione, E. et al. (1999). La Práctica Docente en las Lenguas Extranjeras en la UNSL: Reflexiones desde un Enfoque Epistemológico y Metodológico. *Revista IDEA*. Año 13, N° 29, 133-142.

Viglione, E. et al. (2000). Análisis de la Dinámica del Centro de Lenguas

fundamentos en humanidades

Extranjeras en el Macroespacio de la Universidad Nacional de San Luis. *Revista IDEA*. Año 14, N° 32, pp. 31-39.

Viglione et al. (2002). Anteproyecto de Departamentalización de las Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de San Luis. *Revista IDEA*. Año 16, N° 37, 59-65.