



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador

# Revista Andina de Educación

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.3>

## El primer año de los profesorados en lenguas extranjeras en Argentina: Discursos sobre la inclusión y errores del estudiantado

The First Year of Teacher Training Careers in Foreign Languages in Argentina: Discourses on Inclusion and Students' Errors

Thalita Camargo Angelucci<sup>a</sup>  , María Luz Prados<sup>a</sup>  , María Isabel Pozzo<sup>a</sup>  

<sup>a</sup> Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Ocampo y Esmeralda, 2001, Rosario, Argentina.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 29 de julio de 2023

Aceptado el 12 de octubre de 2023

Publicado el 01 de noviembre de 2023

#### Palabras clave:

discurso

educación inclusiva

formación de docentes

lengua extranjera

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received July 29, 2023

Accepted October 12, 2023

Published November 01, 2023

#### Keywords:

discourse

inclusive education

teacher education

foreign language

### RESUMEN

La dinámica error-corrección funciona como fuerza centrípeta en los debates de la docencia en el campo de la educación y, particularmente, de la educación lingüística. En ese contexto, este trabajo parte de una investigación que analizó el discurso de formadores docentes argentinos de inglés, portugués y francés sobre el tratamiento de los errores del estudiantado. Entrevistamos a quince docentes de las tres lenguas mencionadas con base en un guion temático. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas discursivamente en torno a diferentes categorías. El objetivo de esta investigación fue examinar específicamente la relación entre el tratamiento de los errores en el primer año de los profesorados en lenguas extranjeras y la educación inclusiva. En los análisis, advertimos la incidencia de interdiscursos relacionados a las llamadas “políticas inclusivas” estatales que coinciden con la sanción de la Ley n.º 27204 en 2015. Los resultados evidencian los desafíos didácticos de docentes de primer año que se encuentran con un estudiantado heterogéneo. Concluimos que esta problemática agudiza la situación académica del estudiantado que ingresa a la educación superior en condiciones de desventaja socioeconómica y cultural, en tanto los conocimientos en lenguas extranjeras persisten como capital cultural de clases privilegiadas.

### ABSTRACT

The error-correction dynamic works as a centripetal force in the debates on teaching in the field of education and, particularly, language education. In this context, this work is based on a research project that analyzed the discourse of Argentine teacher trainers of English, Portuguese, and French about the way they deal with their students' errors. To do so, fifteen teachers of the three aforementioned languages were interviewed based on a thematic script. The interviews were transcribed and discursively analyzed around different categories. The aim of this paper is to specifically analyze the relationship between the treatment of errors in the first year of foreign language teacher training and inclusive education. In the analyses, we noticed the incidence of interdiscourses related to the so-called governmental 'inclusive policies' that coincide with the sanction of Law No. 27204 in 2015. The results show the didactic challenges of first-year teachers who face a heterogeneous student body. The conclusion states that this problem exacerbates the academic situation of the most vulnerable students who starts higher education in conditions of socioeconomic and cultural disadvantage, while knowledge of foreign languages persists as cultural capital of privileged social classes.

© 2023 Angelucci, Prados, & Pozzo. CC BY-NC 4.0

### Introducción

En Argentina, el 80 % de la oferta académica de formación docente en el nivel superior se desarrolla en los institutos de formación docente (IFD), y el 20 % en las universidades. La oferta se destaca por su variedad, calidad y gratuidad. Pese a ello, solo parte del estudiantado que concluye la educación secundaria continúa su formación académica.<sup>1</sup> Asimismo, muchos ingresantes en el nivel

superior tienden al abandono en el transcurso del primer año académico. En las universidades, la tasa de retención del primer año, sostenida durante la última década, fue del 63 %; es decir, solo dos de cada tres ingresantes continuaban sus estudios al año siguiente (Ministerio de Educación, 2022). Se suma a este fenómeno lo que el Ministerio de Educación de la Nación (2022, p. 110) denomina “baja eficiencia en la graduación”: solo un 29 % del

diantes del primer año de estudio” (Ministerio de Educación, 2022, p. 83). La brecha es mayor si se comparan los porcentajes de los quintiles 1 y 5 referentes al origen social de la matrícula escolar.

1 Ese desgranamiento arrastra uno anterior. En 2019, “la matrícula del último año de educación secundaria representa[ba] solo un 56 % del total de estu-

estudiantado universitario egresa en el tiempo teórico de las carreras. Por su turno, en los IFD, datos del período 2008-2015 arrojan que el 55 % del estudiantado interrumpe la cursada durante el primer año de formación y el 19 %, a lo largo del segundo año (Instituto Nacional de Formación Docente, 2019).

La dinámica de ingreso, abandono/retención y egreso viene siendo estudiada especialmente desde el campo de la educación inclusiva. En este sentido, adoptamos la distinción trabajada por Arizabaleta y Ochoa (2016) entre “inclusión educativa” y “educación inclusiva”. La primera se suele vincular con problemáticas relacionadas a la inclusión de personas con capacidades especiales, mientras que en el campo de la “educación inclusiva” se trabaja la heterogeneidad social en sus diferentes dimensiones (capacidades especiales y, además, género, raza, clase social, migración, entre otros). En el presente artículo, incluimos en la heterogeneidad social los diferentes niveles en la competencia lingüístico-comunicativa del estudiantado que facilitan o dificultan la retención en los profesorado<sup>2</sup> en lenguas.

Estudios realizados en diferentes latitudes se ocupan de las políticas inclusivas en el nivel superior (para España, ver Benet-Gil [2020]; para Ecuador, Clavijo y Bautista [2020]; para Brasil, Aprile y Mirra [2018]; para Argentina, Chiroleu [2018]; para Colombia, Arizabaleta y Ochoa [2016], por citar algunos). Sin embargo, son escasos los que abordan esta problemática específicamente en el caso de la formación docente en lenguas extranjeras (Soto & Ramírez, 2019; Larriue, 2022).

Históricamente, el aprendizaje de idiomas estuvo atado al capital cultural (Bourdieu, 2001) de los grupos familiares. Además, la oferta real de idiomas en la educación secundaria pública —y especialmente en la primaria— no refleja las normativas más progresistas, hecho que termina favoreciendo al sector educativo de gestión privada y al mercado no formal de enseñanza de lenguas extranjeras (Raguseo et al., 2022). Por tal razón, los profesorado en lenguas extranjeras presentan una doble barrera en lo que atañe a la educación inclusiva.

Lo previamente mencionado nos lleva a ahondar en tal problemática y ocupar un área de vacancia. Siendo así, partimos de una investigación más amplia que indagó en el discurso de docentes de inglés, portugués y francés sobre los errores del estudiantado y sobre el concepto de hablante nativo. Por su parte, el presente trabajo se propone analizar la relación entre el tratamiento de los errores del estudiantado de primer año de carreras de idiomas y las políticas educativas que abogan por la inclusión. Para ello, adoptamos una perspectiva cualitativa construida metodológicamente a partir de documentos legales y de entrevistas realizadas a la docencia. Por ende, el material empírico construido es netamente discursivo, en consonancia con la perspectiva teórica adoptada: el análisis del discurso (AD) francés (Authier-Revuz, 1998 y 2004; Pêcheux, 2008, 2010 y 2016; Foucault, 2018) y brasileño (Orlandi, 1995, 2014 y 2017). Se trata de una perspectiva transdisciplinar que toma aportes derivados de tres autores clave: Karl Marx, Mikhail Bakhtin y Jacques Lacan.

Desde el materialismo histórico y dialéctico, el AD francobrasileño asume que las relaciones humanas están atravesadas por las disputas de poder propias del sistema capitalista, que forja un modelo económico y cultural hegemónico en detrimento de otros, como los que se discuten desde perspectivas decoloniales (Rivera Cusicanqui, 2010; Quijano, 2014). En este sentido, los discursos que circulan socialmente están enmarcados de manera histórica y se construyen siempre en un contexto que tensiona lo hegemónico y lo contrahegemónico. De esta forma, no se conciben verdades, sino gestos de interpretación sobre las experiencias vividas.

Desde la lingüística posestructuralista se sostiene la materialidad de los textos plasmados en los discursos. Por lo tanto, analizar los discursos implica poner en diálogo el contexto histórico e ideológico y la materialidad lingüística. En este sentido, el “interdiscurso” corresponde a los discursos previos que sostienen la posibilidad de todo decir: la “voz sin nombre” (Orlandi, 2015, p. 32), lo “ya dicho” (Foucault, 2018, p. 38), los discursos sociales en términos generales que permiten que se diga algo ahora. Asimismo, el interdiscurso se lee en clave de “memoria discursiva”: frases hechas, pensamientos hegemónicos repetidos en diferentes oportunidades y desde diversos soportes comunicativos, sostenidos desde el anonimato, que emergen en el discurso de personas empíricas. En otras palabras, la memoria discursiva no se trata de mera memoria cognitiva, sino que contempla la producción de sentidos preferida por el discurso hegemónico para mantener su lugar en las relaciones de poder. El interdiscurso opera de manera integrada con el “intradiscurso”, la materialidad lingüística en la que léxico y sintaxis producen sentidos. Por ello recuperamos aspectos del interdiscurso relacionados al macrocontexto con el que dialoga el discurso docente producido en las entrevistas realizadas. Esta construcción teórica es también analítica en tanto refleja el trabajo interpretativo del analista del discurso, razón por la que lo presentamos en el apartado de resultados y discusiones.

Para completar el trípode transdisciplinario del AD francobrasileño, sintetizamos los aportes del psicoanálisis, especialmente lacaniano. Desde allí se toma la noción de sujeto atravesado por la lengua y, por lo tanto, escindido entre consciente e inconsciente. Constitutivamente marcado por la falta, ese sujeto busca en vano su completud. Por lo expuesto, su discurso es siempre polifónico y dice más de lo que parece decir. Este trasfondo sostiene el interés del AD en interpretar los discursos individuales en su anclaje sociohistórico impregnado de memorias discursivas. El sujeto psicoanalítico extrapola el *cogito ergo sum* cartesiano porque “es” también donde no piensa. Esta perspectiva permite afrontar al discurso más allá de su transparencia. De esa forma, el movimiento analítico trabaja el lenguaje en su opacidad, con especial foco en las construcciones parafrásticas (decir lo mismo de modo diferente) y polisémicas (decir algo diferente cuyos sentidos se desplazan de lo esperado).

## Método y participantes

La investigación que sustenta este trabajo se construyó a partir del método cualitativo-interpretativo. Para llevarla a cabo, utilizamos como técnica de recolección de datos la entrevista abierta (Alonso, 1999). El instrumento construido para orientar las entrevistas consistió en un

2 Para evitar confusiones, el término *profesorado(s)* se usa a lo largo del artículo para referirse a las carreras de formación docente, mientras que se alternó entre *docencia* y *docentes* para aludir al claustro docente.

guion temático organizado en dos partes. En la primera recabamos datos socioprofesionales. En la segunda indagamos en el objeto de estudio, con preguntas relacionadas a cómo la docencia trata el error en la formación docente en lenguas extranjeras. Ese tipo de entrevista no se basa en instrumentos rígidos que direccionan el discurso de la persona entrevistada, sino que prioriza el diálogo abierto que busca abordar los ejes del guion temático (ver [Anexo](#)).

Entre los años 2019 y 2020 entrevistamos a quince formadores docentes de lenguas extranjeras que se desempeñan en diferentes provincias argentinas: Buenos Aires (1), Catamarca (1), Córdoba (2), Misiones (2), Santa Fe (6) y Tucumán (3), y en las tres lenguas extranjeras más enseñadas en el país: inglés (9), portugués (3) y francés (3). Se trató de una muestra intencional no probabilística ([Marradi et al., 2007](#), p. 222). Establecimos tres criterios de inclusión para conformar la muestra: trayectoria docente (mínimo diez años de servicio), lengua extranjera de enseñanza (inglés, portugués o francés) y nivel educativo de inserción profesional (nivel superior, ya fuera terciario o universitario). Este criterio responde al cúmulo de memorias discursivas que ese perfil docente podría tener en detrimento de otros con trayectoria más corta. La estrategia metodológica construida con base en la perspectiva discursiva mencionada trabaja sobre los funcionamientos discursivos que circulan en el país, lo que hace innecesaria la individuación de los sujetos entrevistados.

Las entrevistas fueron grabadas con el permiso de los sujetos, que firmaron un consentimiento informado siguiendo las pautas éticas de la Universidad Nacional de Rosario, donde se radicó el estudio. Luego, fueron transcritas aplicando las siguientes marcas gráficas: | para pausas cortas, || para pausas largas, mayúsculas para palabras enfatizadas, doble paréntesis para hechos paraverbales y “xxx” para palabras ininteligibles. La lectura y relectura de las transcripciones a la luz de los intereses de la investigación guiaron la construcción de un corpus amplio de secuencias discursivas (SD) organizadas en cinco categorías. En este artículo focalizamos el análisis y la discusión de seis SD correspondientes a la categoría “tratamiento de los errores en el primer año de los profesores en lenguas extranjeras”, que condensa los sentidos más recurrentes en el corpus. Las SD fueron identificadas con un número correspondiente a su orden de aparición en este texto y con la inicial referente a la lengua de enseñanza (I para inglés, P para portugués y F para francés).

## Resultados y discusiones

Las políticas educativas consideradas inclusivas emergen discursivamente como factor preponderante incidente en el tratamiento de los errores del estudiantado de lenguas extranjeras en primer año. Esto motiva a recuperar interdiscursos situados sobre esta temática. De ese modo, organizamos los resultados y discusiones en tres subapartados: “La educación inclusiva en el nivel superior”, “Los profesores en lenguas extranjeras en Argentina” y “La voz docente: comunicación efectiva versus comunicación afectiva”.

### *La educación inclusiva en el nivel superior*

En cuanto a las tendencias de la educación superior, Krotzsch (2009) señala que varias de las transformaciones que se produjeron a finales del siglo XX se mantuvieron

a lo largo del XXI: crecimiento del sector privado, expansión de la matrícula y de las instituciones, regionalización de las políticas públicas, acortamiento de las estructuras curriculares y redefinición de la relación entre el Estado y el mercado. Al respecto, Rama (2006) sostiene que con el cambio de siglo los sistemas de educación superior sufrieron en Latinoamérica un verdadero *shock* correlativo al proceso de internacionalización de la educación superior: emergencia de nuevas tecnologías de la comunicación y la información, demandas de acceso de población históricamente ausente, mercantilización del conocimiento y renovación permanente de los saberes, entre otros. Para el autor, la globalización y la sociedad del saber constituyen dos grandes motores que impulsan la masificación de la educación superior latinoamericana, que suele convertirse en un resguardo frente a la incertidumbre laboral. En tal contexto, la masificación estudiantil es el eje protagónico como causa y también como efecto de este proceso.

A lo largo del siglo XX, el discurso en torno a la democratización se asoció a la ampliación de la oferta educativa en el nivel superior ([Chiroleu et al., 2012](#)). Bajo este discurso se escondía la certeza de que ampliar la oferta y garantizar el libre acceso y la gratuidad propiciaban una ampliación de las oportunidades. Empero, se conjugan dos procesos contradictorios y complementarios ([Ezcurra, 2011](#)): una masificación extraordinaria del sistema educativo en general y del superior en particular y, paralelamente, altas tasas de “fracaso académico” y “abandono”. Así, ocurre un proceso de “inclusión excluyente” que abre brechas de culminación de la carrera que son brechas de clase. Si bien estas tendencias ocurren a nivel mundial, Ezcurra sostiene que el abandono, en un contexto de masificación, entraña una desigualdad aguda y en alza que afecta principalmente a las clases populares.

En cuanto al caso argentino, la crisis política y económica producida en el año 2001 marcó un punto de inflexión que está en la base de lo que se denominó “neointervencionismo estatal”, en que el Estado parecía recobrar —entre tensiones y restricciones— cierto protagonismo en algunas de sus funciones históricas ([Suasnábar, 2011](#)). Si bien persisten continuidades, este proceso dista de las reformas neoliberales implementadas en la década de los 90. En este período más cercano se sancionaron leyes centrales que marcaron un horizonte de educación inclusiva: la Ley de Financiamiento Educativo n.º 26075 ([Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2006b](#)) elevó la inversión para el sector de educación, ciencia y tecnología a un piso no inferior al 6 % del producto bruto interno; la Ley de Educación Técnico-Profesional n.º 26058 ([Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2005](#)) procuró recuperar y ordenar la modalidad de educación técnica en el nivel medio; y la Ley de Educación Nacional (LEN) n.º 26206 ([Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2006a](#)), que derogó la Ley Federal de Educación (LFE) n.º 24195 ([Honorable Congreso de la Nación Argentina, 1993](#)), impulsó el retorno al modelo de educación primaria y secundaria, y amplió la obligatoriedad a la finalización de la secundaria. En el terreno lingüístico, la LFE no mencionaba a las lenguas extranjeras, y hasta la sanción de la LEN solo seis de las doce provincias que aprobaron leyes provinciales de educación incluyeron en su norma la enseñanza de idiomas ([Mórtola & Montserrat, 2021](#)).

En consonancia, a través de la publicación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria (Consejo Federal de Educación, 2012), el Estado nacional fijó principios que sustentan la enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués, integrados a los demás saberes que se imparten en las escuelas.

Particularmente en el nivel superior no se derogó la Ley de Educación Superior (LES) n.º 24521 (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 1995), sancionada al inicio de la segunda presidencia de Carlos Menem, que permitía el arancelamiento de los estudios superiores y la implementación de mecanismos restrictivos de ingreso. Pese a ello, en 2015 se produjo una importante reforma mediante la Ley n.º 27204, denominada “Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior” (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2015). Se introdujeron modificaciones en varios artículos de la LES en términos de atribuir al Estado la responsabilidad indelegable y principal en ese nivel. En este sentido, entre otras modificaciones, se incorporaron artículos que sostienen la gratuidad y el ingreso irrestricto como principios indiscutibles. De este modo, como sostienen Pierella y Santos Sharpe (2019), se intentó poner fin a un sistema caracterizado por la heterogeneidad en sus modalidades de admisión, impulsado por las ambigüedades en materia legal. Asimismo, estas modificaciones se enmarcaron en las tendencias regionales que abrió la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008) del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que concebía la educación superior como un derecho humano universal y un bien público social orientado al desarrollo sustentable de los países de la región a ser garantizado por el Estado.

En consecuencia, los debates acerca de las modalidades de ingreso, particularmente en la universidad, giran en torno al tipo de igualdad que deben favorecer, aunque esto no siempre se presente de modo explícito (Pierella & Santos Sharpe, 2019). Así, existe cierto consenso entre los analistas políticos acerca de los modelos de admisión actuales, que oscilan entre el elitismo republicano y la igualdad de oportunidades (Dubet, 2014).

Ahora bien, el concepto de “inclusión” es complejo, histórico y polisémico, objeto de usos indiscriminados por parte del discurso político. Tomó notoriedad en los 90 a partir del reconocimiento de la fragmentación y la heterogeneidad social (Chiroleu, 2016). Tanto la noción de “inclusión” como la de “democratización” apuntan a operar sobre la desigualdad social mediante la ampliación de las bases sociales de la institución en términos de clase. En esta línea, la inclusión parte de la premisa de que valorar la diversidad en la sociedad es positivo, lo que confronta con un foco de análisis que la consideraba un obstáculo para construir sociedades homogéneas. De este modo, la inclusión en la educación superior refiere a una demanda por incorporar una diversidad física, racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad para, finalmente, remediar discriminaciones históricas que se han cristalizado y naturalizado.

### *Los profesorados en lenguas extranjeras en Argentina*

La formación docente en lenguas extranjeras se relaciona intrínsecamente con las políticas lingüísticas desarrolladas en el siglo XX en Latinoamérica. De acuerdo con Narvaja (2000), dichas políticas se organizan en tres etapas mimetizadas en ideologemas: 1. un Estado/una nación/una lengua (desde la Guerra Fría hasta los procesos de descolonizaciones tardías de Asia y África); 2. la defensa de las lenguas minoritarias (entre 1970 y 1985, cuando se problematiza la revalorización de las lenguas originarias y la preocupación por la situación lingüística de países de reciente independencia); y 3. todas las lenguas, como las especies, tienen derecho a la vida (del siglo XX al XXI, cuando se pone en agenda la internacionalización de las lenguas). Durante esta tercera etapa se firma el Tratado de Asunción (1991) entre los cuatro países fundadores del Mercado Común del Sur (Mercosur): Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. En cuanto a las lenguas, el problema central se instaura en el bilingüismo español-portugués, con políticas relacionadas a la enseñanza de portugués en los países hispanohablantes y de español en Brasil.

En Argentina, desde la inmigración masiva del período 1880-1930, el Estado ya venía sosteniendo un plan de homogeneización lingüística en el sistema educativo (Pérez & Rogieri, 2015). Paralelamente, data de este período la inauguración de las primeras ofertas oficiales de formación en lenguas extranjeras. En 1903, se crea el Seminario Pedagógico (Méndez, 2011) para atender las demandas de formación docente. Inmediatamente, mediante un decreto del año 1904, se funda en Buenos Aires el actualmente denominado Instituto Nacional del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Específicamente para el área de lenguas, en el mismo año se potencia el alcance de la Escuela Normal n.º 2, fundada en 1895 en la Capital Federal, que pasa a llamarse Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas, actual Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Este se inauguró con los profesorados en inglés y francés. Se asume que en 1938 el presidente Roberto Ortiz decretó la apertura oficial, en el Instituto Superior del Profesorado Secundario, del primer profesorado en portugués, cuya presencia ha sido discreta a lo largo del siglo en comparación con otras lenguas (Contursi, 2012).

En síntesis, la formación en inglés y en francés nace a principios del siglo XX junto con los primeros profesorados del país, y las políticas lingüísticas relacionadas al portugués y al español como lengua extranjera se revitalizan a partir de la década de 1990 con la implementación del Mercosur.

Actualmente, para enseñar lenguas extranjeras en el país existen dos formas: sin y con formación docente oficial. En el primer caso, la docencia suele ocurrir luego de una larga trayectoria de experiencia como estudiante de una lengua extranjera, ya sea en institutos privados de idiomas o en carreras de nivel superior no concluidas; se suman allí los nativos de países que hablan lenguas diferentes al español o bien hablantes de lenguas originarias. Estos sujetos son denominados “idóneos” y son menos frecuentes en los ámbitos de enseñanza formal, a excepción de aquellas instituciones de educación intercultural bilingüe, en los que tienen un rol formalmente asignado (Pozzo & Rueda, 2022).

En el segundo caso se encuentran quienes concluyeron un profesorado en el nivel superior. Tampoco hay homogeneidad en este segundo grupo docente, cuya trayectoria académica puede ocurrir en dos tipos de instituciones: las universidades y los institutos de educación superior no universitaria. Los institutos son conocidos como “terciarios” y se ramifican en institutos superiores de formación docente (ISFD), institutos de formación docente (IFD) e institutos de educación superior (IES). La diversidad nominal en los dos primeros casos responde a cambios legislativos que dejan sus huellas en la forma de nombrar; en el tercer caso, se debe a aquellas instituciones que ofrecen al menos una carrera no docente, como puede ser un traductorado. En este estudio nos centramos en el primer año de los profesorados en lenguas extranjeras en Argentina, ya sean universitarios o terciarios. En la [Tabla 1](#) se presenta la oferta de profesorados en el país.

**Tabla 1.** Profesores en lenguas extranjeras ofertados en Argentina, 2023.

	Profesores en IFD				Profesores universitarios*				Total de profesores	
	Público	Privado	Total	%	Público	Privado	Total	%	Total	%
Inglés	142	76	218	88,6	17	5	22	55	240	84,2
Portugués	8	3	11	4,5	8	0	8	20	19	6,7
Francés	10	0	10	4,1	7	0	7	17,5	17	6
Italiano	2	3	5	2	2	0	2	5	7	2,4
Alemán	1	0	1	0,4	1	0	1	2,5	2	0,7
Total	163	82	246	100	35	5	40	100	285	100

\*No se contabilizaron los ciclos de complementación curricular, solo los profesorados *stricto sensu*.

Elaboración: Autoras (2023), a partir de los datos de la Guía de Carreras Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias y del Mapa de Oferta de Formación Docente del Instituto Nacional de Formación Docente.

El mapeo plasmado indica que, a nivel nacional, entre universidades e institutos, existe un total de 285 profesorados; de estos, 84,2 % son en inglés. A su vez, los profesorados en portugués y francés ocupan el segundo y tercer puesto, con 6,7 % y 6 %, respectivamente. Estos números dan cuenta del predominio de una oferta monolingüe: la primacía del inglés en la escuela media demanda más especialistas de esta área. La dinámica demanda escolar-formación docente se retroalimenta y agudiza la supremacía de una sola lengua, situación que se da a escala mundial (Ortiz, 2009). Los sujetos participantes en la presente investigación transitan estos recorridos.

*La voz docente: comunicación efectiva versus comunicación afectiva*

Cuando los formadores de docentes en lenguas extranjeras hablaban sobre la corrección de los errores de sus aprendices, frecuentemente se refieren a particularidades de su práctica relacionadas con las disparidades de nivel en las competencias lingüísticas del alumnado, especialmente en ingresantes. Los discursos sobre esta heterogeneidad lingüística, por su parte, funcionaron miméticamente con apreciaciones respecto a lo que se refirió como “políticas inclusivas”. Por lo tanto, en esta investigación, este con-

cepto adquiere sentidos específicos enraizados en los datos empíricos que serán abordados a lo largo del apartado.

El funcionamiento discursivo vinculado a las diferentes lenguas se mostró sintonizado internamente, de modo que presentamos tres SD por lengua extranjera adentro del primer eje (cómo la educación inclusiva afecta el trabajo docente en la medida en que impacta en la nivelación lingüística de los ingresantes) y tres SD en el segundo eje (singularidades del modo de tratar el error en primer año), para un total de seis SD analizadas.

En cuanto a la educación inclusiva y la nivelación lingüística de ingresantes en profesorados en lenguas extranjeras, predominaron los discursos que produjeron sentidos de insatisfacción. La SD1-I relaciona la flexibilización en el sistema de ingreso a los profesorados en lenguas con los cambios educativos en general producidos en el país y relacionados semánticamente con “cierta decadencia”:

Como todo nivel educativo en nuestro país, [el profesorado de inglés] ha sufrido una cierta decadencia | por las políticas educativas. Antes, suponete, cuando yo ingresé, había 50 lugares nada más. Entonces rendías un ingreso, real, B2,<sup>3</sup> y entraban los mejores | cincuenta | promedios. Entonces, se priorizaba al, al, las alumnas de | colegios de lenguas vivas. Entonces, a lo mejor quedaban 25 lugares. Y estos 25 lugares se llenaban con los mejores promedios. De pronto, con un 7, del 1 al 10, te quedabas afuera, o con un 8 te quedabas afuera si los promedios eran muy buenos. Hoy en día, tiene que ingresar todo el que apruebe con 4. Entonces ya, de arranque, el nivel | no es el mismo, entonces, les está llevando más tiempo la carrera, porque no pueden llegar. xxx hay un plan de estudio que está demasiado comprimido, no pueden llegar en cuatro años a cubrir todo, sobre todo si no tienen una buena base lingüística. (SD1-I)

La primera oración de la SD1-I pone en funcionamiento la perífrasis verbal “ha sufrido” para referirse a todo nivel educativo nacional como receptor de la acción de hacer sufrir. El agente implicado en la materialidad lingüística es colectivo: las políticas educativas. De ese modo, en voz activa, se podría parafrasear la proposición así: “Las políticas educativas hicieron sufrir a todos los niveles educativos del país y, especialmente, al nivel superior (que contempla los profesorados en lenguas extranjeras)”. Empero, por su carácter inanimado, las políticas no podrían cumplir el rol de sujetos agentes. De ese modo, la opacidad lingüística funciona como subterfugio para ocultar la responsabilidad enunciativa de lo que se afirma. La política específica a que se refiere la entrevistada no es mencionada con nombre propio. Un solo significativo funciona polisémicamente para identificar una diversidad de problemas en el ámbito educativo.

En otras palabras, diferentes dificultades enfrentadas en las instituciones educativas suelen ser atribuidas a “políticas educativas”, sin mayor profundización sobre los problemas reales cotidianos. Esta estrategia lingüística anonimiza los responsables y, en consecuencia, dificulta la posibilidad de agencia de la docencia en pos de construir cambios posibles desde sus roles socioprofesionales. Asimismo, la hiperonimia del significativo “políticas educativas” implicada a nivel intradiscursivo remite a los interdiscursos plagados de fórmulas lingüísticas que se repiten subrepticamente en los discursos sociales (mediáticos, académicos, escolares, religiosos, entre otros), hecho que sostiene unas memorias discursivas al tiempo que apaga otras.

3 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas describe una escala de seis niveles: A1 y A2 (usuario básico), B1 y B2 (usuario independiente) y C1 y C2 (usuario competente) (Consejo de Europa, 2002).

La SD1-I continúa con un desarrollo comparativo entre la realidad pasada y la presente: el momento en que la docente cursó el profesorado y el momento actual en que ingresan sus estudiantes. De acuerdo a diferentes discursos producidos en las entrevistas realizadas, hace veinte o treinta años el ingreso en el nivel superior era controlado a través de un examen y, además, de cupos limitados. Esta práctica ha sido más frecuente en los IFD que en las universidades, puesto que durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955) se implementó el ingreso irrestricto, sin exámenes ni cupos, lo que habilitó el acceso a la universidad de sectores de clase media baja y clase obrera (Fernández, 2002).

En el caso expresado en esta SD, eran cincuenta cupos para los mejores promedios en un IFD y, así, una persona con una nota de siete podía quedar afuera. Actualmente, el examen de ingreso solo existe en algunos pocos profesorados y, además, no es eliminatorio, como lo prescriben las modificaciones de la LES. Así pues, lo que se ha observado en los diferentes discursos es el retraso en la finalización de la carrera, atribuido a que muchos estudiantes entran con un nivel de lengua considerado bajo para el plan de estudio vigente. Aparece aquí un dato significativo. El cambio de las políticas educativas caracterizadas en otras entrevistas como “inclusivas” no se ha reflejado en el cambio de los planes de estudio de las carreras en las que las personas entrevistadas ejercían su labor.

En la próxima SD nuevamente emerge una palabra semánticamente vinculada a un punto de vista negativo sobre las nuevas políticas educativas. Allí se considera “lamentable” que el conocimiento del idioma no sea obligatorio para el ingreso al profesorado:

Lamentablemente para el ingreso al profesorado de portugués en nuestra provincia no es obligatorio saber portugués; entonces tenemos un, en el ingreso tenemos un nivel bastante bajo de | personas que saben hablar o que saben comunicarse en portugués. Entonces, es como un, una tarea un poco más pesada para nosotros que trabajamos en fonética | o en gramática, para, eh, enseñarles a ellos. Tenemos que SALIRNOS un poco del diseño curricular para poder, ayudarlos a ellos a... Porque tienen materias, eh, las pedagógicas en español, pero hay materias específicas en portugués. (SD2-P)

Tal como en el caso de inglés, en el de portugués también se advierte que el diseño curricular no contempla la heterogeneidad lingüística respecto a la lengua meta de quien ingresa. En la antepenúltima oración de la SD2-P, la entrevistada enfatiza con una pronunciación más fuerte que es necesario “salir” del currículo para poder ayudar a los estudiantes a no abandonar la cursada en primer año. Aquí emerge una consideración acerca de acompañar y fortalecer las trayectorias de estos estudiantes que no poseen los conocimientos considerados necesarios por la docencia.

En el caso específico de la formación docente en portugués, notamos, además, discursos referidos a que algunos estudiantes eligen la carrera con intenciones de aprender la lengua de forma gratuita, sin intención de concluir el profesorado. De ese modo, además de la disparidad lingüística, existe también un choque de intereses que puede ser mayor en comparación con otros profesorados.

La sintonía entre las dos SD precedentes se mantiene en la SD3-F, en la que además emerge un elemento nuevo: los cursillos preparatorios.

Mirá, hay un cursillo. Eh..., digamos, hay un propedéutico general, pero a su vez hay ahora una apoyatura de | de lengua. Eh... Pero

es muy corto el período, es un mes, un mes y medio. Empezó creo que | en diciembre, y se continúa ahora. A fin de mes tenemos el examen de ingreso, pero no es eliminatorio, porque, digamos, las disposiciones ministeriales son que no hay ingreso eliminatorio. Por eso también puede entrar alguien sin manejo del idioma. El tema es que después no se sostienen... (SD3-F)

En la SD3-F, en lugar de “políticas educativas”, la “voz sin nombre” del interdiscurso se viste del significante “disposiciones ministeriales”. Estos entes nombrados en las diferentes SD remiten a las modificaciones promulgadas en 2015 por el Congreso de la Nación Argentina sobre la LES n.º 24521 de 1995, especialmente en su art. 7. Los cambios refieren al ingreso libre e irrestricto y a su optimización mediante procesos de nivelación instituidos por cada unidad educativa.

Como se desprende de las entrevistas, los cursillos nivelatorios se configuran de manera diversa. En algunos casos, como se advierte en la SD3-F, se describen como cursos cortos y generales no solo de la lengua en sí, sino también sobre la vida académica en el nivel superior. En otros casos, se señalan exámenes no eliminatorios que deben ser aprobados de acuerdo con cada área del currículo para abrir paso a la cursada, por ejemplo: aprobar el examen de lengua y gramática y desaprobado el de fonética habilita a seguir cursando las materias de la primera área hasta que se apruebe el otro y se pueda seguir con la segunda área. En una de las entrevistas, esta característica fue nombrada metafóricamente como un “tablero de damas”. Asimismo, advertimos casos en los que el curso de nivelación preingreso preparaba los alumnos en los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pero el primer año del profesorado suponía un nivel B2; es decir, se salteaba el nivel B1.

Asimismo, en las últimas oraciones de la SD3-F aparece un discurso que centra el abandono en el estudiantado: “...puede entrar alguien sin manejo del idioma. El tema es que después *no se sostienen...*”. Allí advertimos que “sostenerse” —es decir, “no abandonar”— es una tarea atribuida exclusivamente al propio estudiante, tema controversial en el campo de la educación inclusiva. Al respecto, Bourdieu y Passeron (2014) señalan que la desigual representación de las clases sociales en la universidad, y podríamos decir en la educación superior en general, se debe a un largo camino de selección escolar cuya mayor expresión es el abandono. De modo similar, Landreani (1998) ha señalado que el término *deserción* proviene de un paradigma militarista para designar a aquel que huye del honor de ser educado, lo que entraña un fuerte sentido culpabilizador de la persona, y oculta los procesos de exclusión social que se traman.

Adicionalmente, afloró en los discursos analizados cierto desfase entre las representaciones docentes respecto del “alumno esperado” y del “alumno real” (Ezcurra, 2011). Nos interesa el primero, que se asocia con un sistema institucional de expectativas, tácito y, en especial, con conocimientos y habilidades que se dan por existentes y que estructuran las demandas académicas dominantes. De acuerdo con la autora, el capital cultural que se espera que los estudiantes posean es un eje organizador de la enseñanza, del diseño curricular, de las estrategias didácticas, de los tipos de apoyo académico, de las normas de estudio y de la relación pedagógica. A su vez, ese alumno esperado está asociado al “heredero”, figura privilegiada

desde una ideología carismática que convierte el privilegio en mérito y las desigualdades sociales en talentos individuales (Bourdieu & Passeron, 2014).

En Brasil, por ejemplo, la educación superior pública está mediada por un riguroso examen de ingreso con cupos limitados por carrera, lo que deja un gran contingente de jóvenes fuera de ese recorrido académico. Allí, la homogeneidad del estudiantado ingresante se aproxima más al alumno esperado del que habla Ezcurra (2011). Por su parte, Colombia determinó la obligatoriedad de que todos los graduados universitarios se reciban con un nivel intermedio en lengua inglesa. Esto se enmarca en un plan nacional de bilingüismo español-inglés (Correa, 2022). En este país, Arismendi y Colorado (2023) analizaron la biografía lingüística de 122 estudiantes de primer año de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia entre 2011 y 2020. Los autores encontraron que el 76 % de la muestra estudiaba inglés desde la infancia y mayoritariamente en centros de lenguas, lo que sugiere un sesgo de clase en la composición del estudiantado ingresante, aunque el trabajo no aborde explícitamente la dinámica de ingreso-retención vinculada a la educación inclusiva.

A nuestro parecer, los cambios promovidos por la reforma de la LES en 2015 coinciden con la perspectiva de la educación inclusiva, en tanto buscan combatir las restricciones en el acceso a la educación superior. Al respecto, desde la Declaración de la CRES (2008) se viene asentando la perspectiva de pensar a la educación superior como un derecho, lo cual involucra instituciones y docentes para pensar a los estudiantes como sujetos de derecho. Esto significa trabajar en torno al acceso, pero también a la permanencia y al egreso, hecho que conlleva grandes desafíos, particularmente en el caso de la formación en lenguas extranjeras.

Por último, recalamos la problemática de los cursos de nivelación y su heterogeneidad, pero, particularmente, las disparidades entre las leyes nacionales, las aplicaciones jurisdiccionales y los planes de estudio de los profesorados. Desde el análisis discursivo realizado, ese desajuste influye negativamente en la experiencia docente en el dictado de clases en el primer año de los profesorados en lenguas extranjeras, especialmente en tanto que allí el estudiantado experimenta el tránsito curricular en una lengua que no es la propia, hecho que no sucede en otros profesorados del país. Esta particularidad funciona como agravante de las complejidades enfrentadas en el primer año de las carreras de nivel superior en Argentina (Pierella et al., 2020), lo que fomenta percepciones negativas de políticas que tienden a ser más incluyentes. Desde un ejercicio interpretativo crítico, sostenemos que esta dinámica presenta desafíos complejos que ameritan un abordaje institucional más amplio, a fin de desplazar la carga puesta sobre la docencia. Sin embargo, resaltamos que las expectativas docentes sobre el alumnado real y la heterogeneidad de capitales culturales que el ingreso irrestricto conlleva también son temas a repensar desde la perspectiva de la educación inclusiva.

En cuanto al segundo eje enunciado al principio de esta sección, las especificidades del tratamiento del error en primer año, advertimos que, independientemente de la lengua de enseñanza, los discursos desplegaron sentidos descendientes hacia el estudiante ingresante. En esta línea,

todos los entrevistados sostuvieron una cadena lógico-semántica similar que condensamos en tres proposiciones: 1. lo principal, en primer año, es garantizar que el estudiantado hable; 2. para que hable, es necesario que pierda el miedo; y 3. para que no tema, es necesario que sus errores no sean corregidos permanentemente. El uso balanceado entre la lengua materna y la lengua extranjera opera transversalmente a las tres proposiciones formuladas.

Para sustituir la corrección constante, unipersonal y unidireccional profesor-alumno, se utilizan diferentes artificios. Los más frecuentes son las anotaciones de rasgos correctos e incorrectos del discurso del alumno y presentación de ambos tipos de rasgos al final de su exposición, además de la corrección realizada por pares. Veamos la SD4-I:

Entonces, especialmente en los niveles iniciales, yo tengo la, la, o sea, yo lo que aplico es dejarlos hablar. A lo mejor lo que hago es | los dejo hablar, anoto..., y al terminar la conversación, al terminar la..., en inglés le decimos *remedial work*, como un trabajo para remendar o para... subsanar lo que..., las equivocaciones, ¿no?, sutilmente, a través de un *remedial work*, vemos los errores que tuvo... (SD4-I)

La SD4-I se contextualiza en el cambio de paradigma respecto a la conceptualización del error. Hasta mitad del siglo XX se evitaba a toda costa el error en la clase, pues era considerado negativamente. Luego, la incidencia de errores fue pasando a ser interpretada como indicativo de la formulación de hipótesis del alumnado y, por ello, empezó a verse positivamente. Ese desplazamiento discursivo emerge en las estrategias didácticas planteadas en la referida SD, puestas en práctica especialmente en los primeros años de los profesorados.

A continuación, en la SD5-P, se advierte una referencia al ritmo del profesor, que se dispone a ir "más despacio", y al recurso de la lengua materna como algo positivo, lo que se contradice con los discursos socialmente difundidos que tienden a prohibir la lengua materna en la clase de lengua extranjera.

Más despacio, o haciendo alguna | una pregunta puntual sobre alguna palabra que, que no entendieron. Pero, en general al, al INICIO de la carrera, la lengua materna ayuda bastante. (SD5-P)

La construcción metafórica de que es necesario crear las condiciones para que los alumnos "suelten la lengua" apareció implícitamente en algunos discursos y explícitamente en la SD6-F:

Ehm, digamos que en las clases iniciales uno deja pasar muchas, muchos errores, y los, los, cómo se dice, los soslaya porque tiene que poner foco en que el alumno pierda, pierda miedo a comunicarse y pueda, como se dice también popularmente | soltar la lengua, y yo no lo corrijo mucho, si no eso | se inhibe, porque si la corrección es muy excesiva nadie quiere verse totalmente, perder imagen y estar siempre sometido a una presión, digamos, correctiva. (SD6-F)

Esta última SD actualiza discursos relacionados al campo del psicoanálisis, en la medida que relaciona la presión correctiva con la pérdida de imagen. Se asemeja al superego que oprime al yo de modo tal que este no se autoriza a decirse. En este sentido, asumimos que siendo sujetos de la lengua estamos sujetos a ella. De esa manera, tomar la palabra en la lengua de un otro implica desplazamientos subjetivos en mayor o menor medida. La docencia entrevistada parece acudir a lo que demandan Beacon y Spoturno (2016) en torno a prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras que sean inclusivas, diversas y respetuosas de las diferentes identidades culturales.

La SD6-F, además, actualiza discursos que contemplan una especificidad de la enseñanza de lenguas que otras asignaturas no poseen, pues la lengua no es solo el objeto de la enseñanza, sino también constitutiva del sujeto y soporte de los procesos didácticos. En otras palabras, la lengua como objeto también sujeta: al mismo tiempo que la lengua funciona como objeto para el sujeto, funciona también como sujeto, ya que en ella alguien toma la palabra para decir “Yo digo”. Pese a las adversidades, reparamos en que circulan estrategias cuidadas en el primer año de los profesorados en lenguas extranjeras para alojar al sujeto-aprendiz en una lengua para él extraña.

Estos hallazgos apoyan la existencia de una correlación entre los cambios de paradigma respecto del tratamiento del error —en el que se hace hincapié en respetar los tiempos del estudiantado y en fortalecer su autoconfianza— y la perspectiva de la educación inclusiva. Como sostiene Benet-Gil (2020), el problema no se plantea en términos de presencia o ausencia de procesos inclusivos en la educación, sino en cómo producir los mecanismos propicios para llevar a cabo la inclusión, necesaria *per se*.

Las particularidades señaladas traen aparejado un retorno a la empatía con el otro, lo que se traduce en correcciones amables que, a su vez, se relacionan con cambios sociales más amplios enmarcados en un “giro afectivo” (Kaplan, 2020). En definitiva, la densidad del sintagma que pregona una “comunicación efectiva” en los últimos años de los profesorados se reviste de una apuesta a la “comunicación afectiva” practicada en los primeros.

## Conclusiones

Los discursos de la docencia sobre el tratamiento de los errores del estudiantado en los primeros años de las carreras señalan singularidades que están atravesadas por políticas educativas inclusivas que, a su vez, influyen en la composición de quienes ingresan, cuyo perfil refleja cada vez más la heterogeneidad social.

En este contexto, se observan dos situaciones en torno a la modificación del art. 7 de la LES en el año 2015. Antes, especialmente en los terciarios, algunas carreras de idiomas imponían un examen de ingreso eliminatorio para filtrar a los postulantes por su nivel de conocimientos en la lengua meta. Actualmente, ingresan estudiantes que, en algunos casos, apenas conocen la lengua en la cual desean formarse como docentes. La docencia que experimentó estos cambios se ve confrontada con un estudiantado real que no se corresponde con el ideal proyectado en los planes de estudios. En otras palabras, cuando cambia el perfil ingresante y no se alteran los planes hay un desfase que se subsana de dos modos: o bien se alarga demasiado el cursado de las carreras, o bien aumenta el abandono —que podría ser interpretado como expulsión— del estudiantado más vulnerable. Esta situación poco analizada impone al docente una sobrecarga que se cubre de frustración, pero también de empatía, como hemos visto en el análisis de las entrevistas.

La imposición de un examen de ingreso eliminatorio funcionaba como recorte de clase social. Esto significa que la selección de personas con un óptimo dominio de una lengua extranjera se mimetizaba con la selección de personas pertenecientes a clases altas que hubieran podido, por su condición social, pagar cursos de idiomas en institutos

privados durante largos años de su vida, una vez que el nivel de lengua extranjera que alcanza el estudiantado en las escuelas públicas es bajo: si bien no existen mediciones evaluativas nacionales a este respecto, la ínfima carga horaria de idiomas en las escuelas públicas da cuenta de ello.

En los profesorados de idiomas, algunas materias de primer año se dictan en la lengua meta. De esa forma, trabajar con la heterogeneidad lingüística de los ingresantes viene presentando complejidades específicas agudizadas precisamente por el tránsito entre lenguas. Dicho tránsito cobra del sujeto un posicionamiento desplazado de su identidad histórica, hecho que incrementa las dificultades de por sí encontradas en el paso de la educación secundaria hacia la superior.

Ahora bien, los lazos entre estos temas (educación inclusiva, primer año de los profesorados y tratamiento de los errores) pueden articularse de manera diferente en otros países del Cono Sur, lo que amerita estudios comparativos. También sería interesante estudiar casos singulares como los antes mencionados, Brasil y Colombia, para comprender su dinámica de ingreso-inclusión en los profesorados en lenguas extranjeras.

Por último, sería conveniente analizar la incidencia de las nuevas políticas de nivel superior en los planes de estudio reglamentados *a posteriori* en Argentina, y conocer cómo estos incorporan la heterogeneidad lingüística del estudiantado ingresante, con miras a contribuir con la actualización de los planes que todavía están rezagados ante las dinámicas de una educación superior que prome-te mayor inclusión.

## Referencias

- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (comps.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Síntesis. <https://tinyurl.com/5n6j7dnm>
- Aprile, M., & Mirra, R. (2018). Educação superior: Políticas públicas para inclusão social. *Revista @mbienteeducação*, 2(1), 39-55. <https://tinyurl.com/mptyzv2n>
- Arismendi, F., & Colorado, D. (2023). Contribuciones de las biografías lingüísticas a la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en Colombia. *Lingüística y Literatura*, 44(84), 11-39. <https://tinyurl.com/335dwarx>
- Arizabaleta, S., & Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45, 41-52. <https://tinyurl.com/2w9erwm7>
- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas: As não-coincidências do dizer*. Editora da Unicamp. <https://tinyurl.com/ywbzdcaw>
- Authier-Revuz, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: Um estudo enunciativo do sentido*. EDIPUCRS. <https://tinyurl.com/36fbxe5z>
- Beacon, G., & Spoturno, M. (2016). Educación intercultural y ciudadana: Apuntes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Argentina. *Lenguas Vivas*, 16(12), 24-35. <https://tinyurl.com/mr34c8f3>
- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer. <https://tinyurl.com/4v2u9xby>

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2014). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/4ctpw45e>
- Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina: Sentidos y alcances en el siglo XXI. En D. del Valle, F. Montero y S. Mauro (comps.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 109-132). IEC-CONADU / CLACSO. <https://tinyurl.com/4ke4s7fr>
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação Em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Chiroleu, A., Suasnabar, C., & Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento / IEC-CONADU. <https://tinyurl.com/42uhw5f7>
- Clavijo, R., & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva: Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. <https://tinyurl.com/24j2yx6r>
- Consejo Federal de Educación (2012). *Núcleos de aprendizajes prioritarios de lenguas extranjeras para la educación primaria y secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://tinyurl.com/56tahdex>
- Contursi, M. (2012). Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: El portugués en Argentina. *Signos ELE*, 6. <https://tinyurl.com/45at62f7>
- Correa, J. (2022). Incidencia de las políticas educativas colombianas con relación al bilingüismo como parte del currículo de los programas de educación superior en el nivel comunicacional de los estudiantes. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 5285-5302. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.3016](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.3016)
- CRES (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008*. IESALC / Ministerio de Ciencia e Innovación de España. <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/56yenkez>
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento / IEC-CONADU. <https://tinyurl.com/bdu46tz2>
- Fernández, N. (2002). *La educación superior en Argentina*. IESALC / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. <https://tinyurl.com/y7np94dc>
- Foucault, M. (2018). *La arqueología del saber*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/bdhxz9bm>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (1993). *Ley Federal de Educación n.º 24195*. <https://tinyurl.com/5x-p9xe2m>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (1995). *Ley de Educación Superior n.º 24521*. <https://tinyurl.com/3pp5khhu>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2005). *Ley de Educación Técnico-Profesional n.º 26058*. <https://tinyurl.com/mvkd6wp>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006a). *Ley de Educación Nacional n.º 26206*. <https://tinyurl.com/yzevzydy>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006b). *Ley de Financiamiento Educativo n.º 26075*. <https://tinyurl.com/2vnp6yna>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2015). *Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior n.º 27204*. <https://tinyurl.com/ycxczak6>
- Instituto Nacional de Formación Docente (2019). *Políticas para mejorar las trayectorias estudiantiles en la formación docente inicial: Plan de trabajo 2019*. Instituto Nacional de Formación Docente. <https://tinyurl.com/mtkuuff>
- Kaplan, C. (2020). Pedagogía universitaria y lazo emocional. *Pensamiento Universitario*, 19, 89-103. <https://tinyurl.com/m2buabak>
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes. <https://tinyurl.com/2ad66t2f>
- Landreani, N. (1998). La deserción escolar, una manera de nombrar la exclusión social. *Revista Crítica Educativa*, 3(4), 3-14. <https://tinyurl.com/4mz4ztc7>
- Larrieu, M. (2022). Una (mala) experiencia de alfabetización digital con alumnos del profesorado de portugueses de la UNLP. *Abordajes. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(12), 160-177. <https://tinyurl.com/yepmeum9>
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé. <https://tinyurl.com/4ay9sxxh>
- Méndez, J. (2011). La formación de docentes de nivel medio: Entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 259-291. <https://tinyurl.com/bdfnk3ve>
- Ministerio de Educación (2022). *Informe Nacional de Indicadores Educativos: Situación y evolución del derecho a la educación en Argentina*. Ministerio de Educación. <https://tinyurl.com/bdhvx2vn>
- Mórtola, G., & Montserrat, M. (2021). Las políticas normativas en lenguas extranjeras: Las leyes nacionales, provinciales y los diseños curriculares (1993-2020). *Alquimia Educativa*, 8(1), 67-88. <https://tinyurl.com/fs2cue9x>
- Narvaja, E. (2000). La glotopolítica: Transformaciones de un campo disciplinario. En J. González (ed.), *Lenguajes: Teorías y prácticas* (pp. 95-109). Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://tinyurl.com/de44b558>
- Orlandi, E. P. (1995). *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Editora da Unicamp. <https://tinyurl.com/yss77uv6>
- Orlandi, E. P. (2014). *Análisis del discurso: Principios y procedimientos*. LOM Ediciones. <https://tinyurl.com/y26aash4>
- Orlandi, E. P. (2015). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Pontes. <https://tinyurl.com/3r4v37fd>
- Orlandi, E. P. (2017). *Eu, tu, ele: Discurso e real da história*. Pontes. <https://tinyurl.com/ysfd6fvp>
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/2nmhfbze>
- Pêcheux, M. (2008). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Pontes. <https://tinyurl.com/hsmfwucf>

- Pêcheux, M. (2010). O papel da memória. En P. Achard, J. Davallon, J. Durand, M. Pêcheux y E. P. Orlandi, *Papel da memória* (pp. 49-57). Pontes. <https://tinyurl.com/yzyd556u>
- Pêcheux, M. (2016). *Las verdades evidentes: Lingüística, semántica, filosofía*. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación. <https://tinyurl.com/33a25a9v>
- Pérez, L., & Rogieri, P. (2015). Políticas del lenguaje y escritura académica. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 7(7), 168-177. <https://tinyurl.com/43tb6zv4>
- Pierella, M., Peralta, N., & Pozzo, M. (2020). El primer año de la universidad: Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 68-84. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706>
- Pierella, M., & Santos Sharpe, A. (2019). El ingreso a la universidad pública: Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. *Propuesta Educativa*, 51, 93-107. <https://tinyurl.com/4m5d7sx3>
- Pozzo, M., & Rueda, J. (2022). La implementación de la educación intercultural bilingüe en la comunidad mocoquí de la ciudad de Melincué, Argentina. *Revista Indisciplina em Linguística Aplicada*, 1(3). <https://tinyurl.com/e3nmhjep>
- Quijano, A. (2014). "Solidaridad" y capitalismo colonial/moderno. *Otra Economía*, 2(2). <https://tinyurl.com/yck35zrd>
- Raguseo, C., Bonadeo, F., Mórtoles, G., & Montserrat, M. (2022). Una reflexión crítica acerca de la situación de las lenguas extranjeras en el sistema educativo santafesino (2003-2015): ¿Estado de ausencia? *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 14(17). <https://tinyurl.com/46u7c8a9>
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: Masificación, regulaciones e internacionalización. *Educación y Pedagogía*, 18(46), 11-24. <https://tinyurl.com/2p8ty7wx>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón. <https://tinyurl.com/y9se4usk>
- Soto, M., & Ramírez, R. (2019). Enseñanza de una lengua extranjera en el nivel superior: Desafíos, tensiones, (re) configuraciones. *Tramas & Saberes*, 1(1), 50-54. <https://tinyurl.com/mtce6rbp>
- Suasnábar, C. (2011). Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: Tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. *Pensamiento Jurídico*, 31, 87-103. <https://tinyurl.com/3avnfru7>

## Financiamiento

Esta investigación se realizó con fondos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

## Anexo

*Guion temático: Entrevista abierta a docentes de lenguas extranjeras*

### I. Datos personales - Código (n.º + letra inicial de la lengua)

1. País de nacimiento (tiempo en Argentina):
2. Edad o año de nacimiento:

### Docencia

3. Ciudad y provincia en donde desempeña la docencia:
4. Lengua extranjera que enseña: portugués - inglés - francés - italiano - alemán
5. Nivel en el que desempeña la docencia: terciario - universitario - otro
6. Asignatura/s que enseña:
7. Antigüedad en la docencia en lengua extranjera:

### Formación

8. Títulos: licenciatura - profesorado - especialización - maestría - doctorado
9. Institución en la que se formó:
10. Año de graduación (si lo hubo):
11. Otras lenguas que habla:

### II. El error en las producciones orales - Preguntas disparadoras

- A. A partir de su rol de formador de profesores de lenguas extranjeras: ¿Qué es para usted un error? ¿Observa particularidades respecto a la lengua que enseña? ¿Y en el caso de la expresión oral?
- B. ¿Son todos los errores iguales? ¿Cómo los clasifica/ordena? ¿Cuáles son, en su opinión, los más graves?
- C. ¿Por qué cree que se producen los errores? ¿Cómo se relacionan con las fallas, deslices o equívocos?
- D. ¿Qué actitud ha observado en sus estudiantes ante el error? ¿Cómo nombran el "rendir" una materia, digamos: "rendir", "meter", "tirar", etc.?
- E. ¿Cómo ve la influencia de la lengua materna en sus clases?
- F. ¿Considera adecuado tener al hablante nativo como parámetro de referencia?
- G. ¿Cómo describiría el perfil del profesor o de la profesora de inglés, francés, portugués o italiano?

## Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

## Declaración de la contribución de la autoría

Thalita Camargo Angelucci participó en la conceptualización de la investigación, la construcción de los datos, el análisis, las discusiones y las conclusiones, así como en la escritura del original, su revisión y edición. María Luz Prados contribuyó con la investigación, el análisis, las discusiones y las conclusiones, así como con la escritura del original, su revisión y edición. María Isabel Pozzo supervisó el desarrollo de la investigación y contribuyó con la revisión del original y su edición.



**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=730080063002>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la  
academia

Thalita Camargo Angelucci, María Luz Prados,  
María Isabel Pozzo

**El primer año de los profesorados en lenguas extranjeras  
en Argentina: Discursos sobre la inclusión y errores del  
estudiantado**

**The First Year of Teacher Training Careers in Foreign  
Languages in Argentina: Discourses on Inclusion and  
Students' Errors**

*Revista Andina de Educación*  
vol. 7, núm. 1, 713, 2024  
Universidad Andina Simón Bolívar,  
**ISSN-E:** 2631-2816

**DOI:** <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.3>