



Tres décadas de JELENS: un balance

López Barrios, Mario

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Resumen

Las Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior transitan la tercera década de su existencia. Iniciadas a principios de los años ochenta del siglo anterior, las Jornadas se han establecido como un importante foro de discusión e intercambio entre los docentes que enseñan lenguas extranjeras en universidades e institutos de nivel terciario en la Argentina. En este trabajo realizo una mirada retrospectiva en la que trazo los inicios y estado actual de las Jornadas, y a partir de información recopilada en las actas publicadas entre 2001 y 2015 describo los ejes temáticos recurrentes, los tipos de presentaciones efectuadas, así como las lenguas objeto de las ponencias. Cierro con perspectivas y desiderata para futuras ediciones.

Introducción

En oportunidad de realizarse las XVI Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior (JELENS)¹, quisiera compartir con ustedes algunos datos que nos permitan trazar su evolución histórica. Comienzo por referirme a dos términos contenidos en su nombre: la educación superior y las lenguas extranjeras. La educación superior en la Argentina tiene una larga historia, que inicia con la creación de la Universidad Nacional de Córdoba ya en el siglo XVII y el establecimiento de institutos de formación docente (IFD) no universitarios a principios del siglo XX. En el nivel superior el estudio de las lenguas modernas se incorporó en forma paulatina, en la Universidad Nacional de Córdoba desde la segunda mitad del siglo XIX (Escalante, 1939), en la de Buenos Aires en 1826 (Raufet, 1963). En cuanto a la denominación “lenguas extranjeras”, y si bien más adelante me detendré en las lenguas que han sido objeto de las ponencias

¹ El presente artículo es una versión ampliada de la conferencia de apertura de las XVI JELENS realizadas en la Universidad Nacional de La Rioja, 6-8 de septiembre de 2018.



presentadas en las Jornadas, por el momento considero relevante aclarar que a lo largo del tiempo las JELENS fueron incorporando a las lenguas extranjeras más frecuentemente enseñadas en el país (alemán, francés, inglés, italiano y portugués) tanto el español lengua segunda o extranjera (ELSE) como las lenguas de los pueblos originarios presentes en el territorio nacional. Por esta razón, es posible que en el futuro pueda modificarse el nombre de las Jornadas para dar cuenta de una mayor variedad y tipos de lenguas.

En la educación superior, las lenguas-culturas adicionales (LCA), como preferimos llamarlas, son objeto de estudio en la formación de docentes, traductores y licenciados en alemán, francés, inglés, italiano y portugués, en carreras ofrecidas desde hace más de un siglo por los IFD y las universidades. Por otra parte, las LCA forman parte del plan de estudios de carreras no relacionadas (principal o únicamente) con las lenguas, *non-language majors* como se las denomina en inglés. En estas carreras el tiempo destinado a la enseñanza de las LCA es en general sumamente limitado y su finalidad es el desarrollo de destrezas receptivas, principalmente la lectura de textos de especialidad y más recientemente se tiende a incluir el desarrollo de las destrezas productivas para la presentación oral de resultados de investigación y la escritura académica. Como veremos más adelante, tomando en cuenta los temas más abordados en las JELENS desde sus inicios, es precisamente este segundo ámbito, el de las Lenguas para fines específicos (LPFE), el que fue objeto de la mayoría de las comunicaciones presentadas. La enseñanza de las LPFE tiene un fuerte impulso a partir de los años sesenta del siglo anterior (Li y Hu, 2021) y se generaliza en nuestro país en la década del setenta en coincidencia con la creación de nuevas universidades nacionales (Buchbinder, 2005). Este nuevo escenario fue un terreno fértil para la experimentación, ya que por aquel entonces las y los docentes no habían tenido una formación específica para la enseñanza de las LPFE.

Por estas razones, el auge de enseñanza de las LPFE incentivó el desarrollo de nuevos abordajes que hicieran viable el estudio de una LCA con carácter instrumental en un tiempo acotado. Este interés motivó la realización de capacitaciones a docentes en forma de cursos y seminarios ofrecidos por las



asociaciones profesionales. En un editorial del *English Language Journal*, su editor, Aldo Blanco, expresa que “La enseñanza del inglés técnico y científico ha tenido rápida difusión en los últimos años, y hay actualmente muchos profesores dedicados a esta actividad.” (1974, p. 66). Sin embargo, la enseñanza de LCA con fines específicos registra antecedentes más temprano y no solo referidos al inglés. Por ejemplo, ya en los años treinta del siglo pasado existían cursos de alemán para los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires en cuyo marco surgió un texto para la enseñanza (Dieckmann de Kyburg, 1937). En el caso del francés, el número 13 de la revista *Échanges* (1980) informaba acerca de numerosas experiencias de enseñanza de esa lengua con objetivos específicos, no solo en el contexto de la educación superior.

Si bien las asociaciones que reúnen a docentes de las LCA realizan en forma periódica encuentros de diversa índole, la especificidad de la enseñanza y la formación en lenguas en la educación superior, y la necesidad de compartir experiencias en el área fue probablemente la finalidad que originó las JELENS. La próxima sección describe los inicios y futuro desarrollo de las jornadas. Luego explora las temáticas abordadas en aquellas realizadas entre 2001 y 2015, así como los tipos de presentaciones y las lenguas representadas. La contribución cierra, a modo de conclusión, con miradas retrospectivas y prospectivas.

Los inicios de las Jornadas

Toda investigación histórica de instituciones requiere la consulta de fuentes tales como documentos escritos (programas de las jornadas, circulares, actas, resoluciones emanadas de las instituciones auspiciantes, entre otras) así como los testimonios de las y los colegas que fueron parte de la organización de las diferentes ediciones de las jornadas. Para este trabajo conté con documentación que obtuve a partir de mi participación y aquella que recopilé en diferentes bibliotecas y archivos, así como la colaboración de colegas que me brindaron sus testimonios y documentos no accesibles de forma pública.

En la recopilación de documentos logré dar con información que abarca desde las II° hasta las XV° jornadas. Sin embargo, no me ha sido posible encontrar



documentación sobre las primeras jornadas más allá del testimonio de una colega^{II}, que estima que las primeras jornadas, probablemente llamadas “seminario”, se realizaron en Paraná en 1981:

Pero antes de ese, hubo un primer encuentro, en febrero de 1981, también en Paraná y organizado por nuestra facultad. De ese no hay ninguna publicación ni registro alguno por lo que no te puedo dar mayores detalles. Supongo que también se denominó "seminario" ya que el encuentro del '86 lleva el nombre de "II Seminario..." Lo sé por comentarios de colegas hoy jubiladas, que durante mucho tiempo fueron las titulares de la cátedra de Inglés, Corina Balbi, y de Francés, Yolanda Darrieux de Nux, quienes también lo eran en las Jornadas del '86. Lamentablemente, ninguna de las dos recuerda mucho sobre ese encuentro, quién vino, fecha exacta ... (Reynoso, 2018, comunicación personal).

En sus primeras ediciones, las jornadas tenían formato de seminario, y se utilizaron distintas denominaciones hasta llegar a la actual de Jornadas y Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas en el Nivel Superior. La figura 1 muestra la nómina de las I° a las XV° ediciones:

Tabla 1. Denominaciones de las jornadas

Denominación	Lugar	Año
I Seminario sobre la enseñanza de idiomas extranjeros en la universidad ^{III}	Paraná	1981
II Seminario sobre la enseñanza de idiomas extranjeros en la universidad	Paraná	1986
III Seminario sobre la enseñanza de idiomas extranjeros en la universidad	Salta	1988
IV Seminario y I Jornadas	Río Cuarto	1990

^{II} Agradezco el invaluable aporte de la colega Marcela Reynoso (UNER), organizadora, miembro de comité académico, editora de las actas y expositora en muchas ediciones de las JELENS.

^{III} Según la información propiciada por Marcela Reynoso (ver nota al pie anterior).



sobre la enseñanza de idiomas extranjeros en la universidad		
V Seminario y II Jornadas sobre la enseñanza de idiomas extranjeros en la universidad	La Plata	1992
VI Jornadas y I Congreso de enseñanza de idiomas extranjeros en el nivel superior	Tucumán	1997
VII Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior	Mendoza	1999
VIII Jornadas de enseñanza de idiomas extranjeros en el nivel superior	Río Cuarto	2001
IX Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior	Buenos Aires	2003
X Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior	Jujuy	2005
XI Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior	Santa Fe	2007
XII Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior	Paraná	2009
XIII Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior	San Luis	2011



XIV Jornadas y I Congreso Latino Americano de enseñanza de lenguas en el nivel superior (CLELENS)	Santa Rosa	2013
XV Jornadas y II Congreso Latino Americano de enseñanza de lenguas en el nivel superior	Córdoba	2015

Como se aprecia en la tabla, la denominación vigente se adoptó en las XIV^o Jornadas realizadas en Santa Rosa en 2013. Previamente las JELENS se denominaron “seminario” en las cinco primeras ediciones, y a partir de la IV^o edición (Río Cuarto, 1990) se inicia el ciclo de “jornadas”, que sigue vigente hasta hoy. La denominación “congreso” se utilizó por primera vez en la VI^o edición (Tucumán, 1997), luego se discontinuó, y se retomó a partir de las XIV^o Jornadas (Santa Rosa, 2013), cuando se amplía el alcance geográfico al ámbito latinoamericano y se vuelve a la denominación de “congreso” junto a la de “jornadas”. Esta modalidad de evento, con conferencias plenarias y ponencias ya se venía realizando por lo menos desde la III^o edición (Salta, 1988), según se aprecia en el programa. También evolucionó la referencia al contexto educativo del que provenían las ponencias, extendiendo su ámbito de la universidad al nivel superior desde las IV^o jornadas del año 1997 (Tucumán). Finalmente, también se observa un cambio del nombre del objeto de estudio de “idiomas extranjeros” utilizado de las I^o a las VI^o JELENS, cuando en la VII^o edición (Mendoza, 1999) se lo cambia por “lenguas extranjeras”, para establecerse a partir de las IX^o jornadas (Buenos Aires, 2003) ya en forma definitiva.

Documentación sobre las JELENS

Para el presente estudio relevé todas las ponencias publicadas en las actas de las VIII^o (2001) a las XV^o (2015) JELENS, ya que son aquellas en las que se publicaron actas en forma continuada. La tabla siguiente (2) muestra la nómina de las actas publicadas hasta el presente:



Tabla 2. Actas de las JELENS

JELENS	Editores	Editorial y año de publicación	Soporte	ISBN
II, 1986	Sin mención	Paraná: UNER, Departamento imprenta y publicaciones, 1987	Papel	No posee
III, 1988	Sin mención	Salta: UNSa, Facultad de Ciencias Tecnológicas, 1988	Papel	No posee
VI, 1997	Sin mención	Tucumán: Departamento de Francés, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 1998	Papel	No posee
VII, 1999	Klett, E. y Vassallo, A. (coord.)	Buenos Aires, UNLuján, 2000	Papel	978-987-9285-09-1
VIII, 2001	Cadario, E., Estévez, M., Morandi, L. y Palou, E. (comp.)	Río Cuarto: UNRC, 2001	Papel	978-950-665-163-3
IX, 2003	Dorronzorro, M. I., González, M. S., Klett, E., Lucas, M., Pasquale, R., Vidal, M. (comp.)	Buenos Aires: Araucaria, 2003	Papel	978-987-9443-07-1
X, 2005	Bernasconi de Gebauer, C. (comp.)	San Salvador de Jujuy: EDIUNJU, 2008	CD-ROM y papel	978-950-721-319-9
XI, 2007	Fernández, D. J., Luciani, M. d. I. M. & Russo, L. M. (comp.)	Santa Fe: Ediciones UNL, 2007	CD-ROM	978-987-508-829-0
XII, 2009	Reynoso, M. (comp.)	Paraná: UNER, 2009	CD-ROM	978-950-698-227-0



XIII, 2011	Viglione, Elisabeth et.al. (comp.)	San Luis: Nueva Editorial Universitaria UNSL, 2001	CD ROM	978-987- 1595-99- 0
XIV, 2013	Miranda, L. R., Rivas, L. I. y Basabe, E. A. (comp.)	Santa Rosa: UNdLPampa, 2013	CD-ROM	978-950- 863-196- 1
XV, 2015	López Barrios, M. (ed. gral.) Vol. I: Romano, M. E. y Amado, B. (eds.) Vol. II: Ávalos, F., Gargiulo, H., Rodríguez, J. J. y Villanueva de Debat, Elba (eds.) Vol. III: Barbeito, M. C., López-Barrios, M. y Pasquale, R. (eds.) Vol. IV: Trovarelli, S., Gava, I. Y. y Orgnero S., M. C. (eds.) Vol. V: Moyetta, D., Raffo, C. y Rezzano, S. (eds.) Vol VI: Baduy, M., Bogliotti, A. M., Ledesma, M. M. y Pérez, A. C. (eds.)	Córdoba: UNC, 2017.	Recursos en línea.	I: 978- 950-33- 1384-8 II. 978- 950-33- 1383-1 III: 978- 950-33- 1385-5 IV: 978- 950-33- 1387-9 V: 978- 950-33- 1386-2 VI: 978- 950-33- 1382-4

Tanto la periodicidad de aparición como la calidad de edición de las actas fue evolucionando con el transcurso del tiempo. Las tres primeras actas publicadas (IIº, IIIº y VIº Jornadas) no consignan un editor y no poseen ISBN. A partir de la VIIIº y hasta las Xº JELENS se publicaron todas las actas en formato papel (Cadario, Estévez, Morandi y Palou, 2001; Dorrnזורro et al., 2003; Bernasconi de Gebauer, 2008) y todas cuentan con el correspondiente ISBN. Si bien las VIIº JELENS no contaron con un libro de actas que recoja todas las ponencias realizadas, Klett y Vassallo (2000) coordinaron un volumen con una selección de trabajos presentados



en aquella oportunidad. Por otra parte, el auge de los medios digitales se patentiza en la publicación de las actas en soporte CD-ROM entre las XI^o y XIV^o jornadas (Fernández, Luciani y Russo, 2007; Reynoso, 2009; Viglione et.al., 2011; Miranda, Rivas y Basabe, 2013). Las últimas actas de las JELENS (XV, 2015) se publicaron en el Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Córdoba, de manera que los seis volúmenes^{IV} están disponibles no solo para los asistentes a las jornadas sino al público en general, ampliando la accesibilidad de los trabajos a nivel nacional e internacional. Salvo en un caso (Dorronzoro et al., 2003), la totalidad de las actas fueron publicadas por editoriales de las Universidades Nacionales. Finalmente, en las IX^o y en las XII^o ediciones se publicaron volúmenes complementarios con los textos de las conferencias plenarias y las conclusiones de los foros (Klett, Lucas y Vidal, 2004), y los textos de las conferencias y paneles (Reynoso y Sforza, 2011).

Otra fuente de información son las reseñas que se publicaron sobre algunas de las ediciones de las JELENS: Tal es el caso de la reseña de la V^o edición (La Plata, 1992) en la que no se publicaron actas (Chiappa, 1992). Asimismo, se publicaron reseñas sobre las ediciones II^o (Chiappa y Biojout de Azar, 1986), III^o (Chiappa, 1988) y VII^o (Gaiotti, 2001), así como una reseña sobre la publicación de Klett y Vassallo (2000) (Stay de Aguilera, 2001). Estas reseñas constituyen una importante fuente de información, especialmente cuando no se dispone de otras fuentes documentales como programas o actas.

Posibles motivaciones que dan origen a las ponencias

Para mejor comprensión de las motivaciones que dan origen a los trabajos presentados en las JELENS es necesario precisar los ámbitos de formación e investigación en los que las LCA están presentes en la educación superior en la Argentina. Teniendo en cuenta la afiliación institucional de las autoras y los autores de las ponencias incluidas en las actas relevadas para este trabajo, se advierte una

^{IV} Romano y Amado (2017), Ávalos, Gargiulo, Rodríguez y Villanueva de Debat (2017), Barbeito, López-Barrios y Pasquale (2017), Trovarelli, Gava y Orgnero S. (2017), Moyetta, Raffo y Rezzano (2017), Baduy, Bogliotti, Ledesma y Pérez (2017).



amplísima mayoría de docentes de Universidades Nacionales y en menor proporción, de IFD.

En la investigación relacionada con las LCA, su enseñanza y aprendizaje y la traducción, distinguimos tres posibles ámbitos diferenciados por su pertenencia institucional y su frecuencia en el corpus analizado. Primeramente, la investigación llevada a cabo por docentes investigadores en el marco del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores y dentro de proyectos impulsados por los IFD. El programa mencionado, creado en 1993 por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación (Decreto 2427), dio un gran impulso a la actividad investigativa que se manifiesta en la notable cantidad de ponencias realizadas a raíz de proyectos en el marco de dicho programa. En segundo lugar se ubican las ponencias de corte ensayístico, en las que se formulan recomendaciones didácticas, se informa sobre un abordaje teórico o didáctico, o se expone una investigación desarrollada en una carrera de posgrado o de titulación de grado. En tercer lugar, y con una frecuencia muy baja, se registran ponencias de investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Tecnología (CONICET).

En las secciones siguientes se describen los datos que conforman el corpus de análisis según tres parámetros: los temas abordados, los tipos de ponencias y las LCA motivo de investigación o innovación pedagógica.

Temas, tipos de comunicaciones y lenguas

Esta sección describe las comunicaciones publicadas en las actas desde las VIII° (Río Cuarto, 2001) a las XV° JELENS (Córdoba, 2015) según los siguientes criterios: los temas abordados, el tipo de trabajo y las lenguas objeto de la comunicación.

Este estudio descriptivo requirió dos tipos de abordajes: cualitativo y cuantitativo. Para indagar los temas de las distintas ponencias y los tipos de presentaciones fue necesario explorar más allá de los títulos y las palabras clave propuestas por las y los editores para organizar las secciones o capítulos. De hecho, en palabras de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), en el análisis de datos cualitativos “la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo” (p.



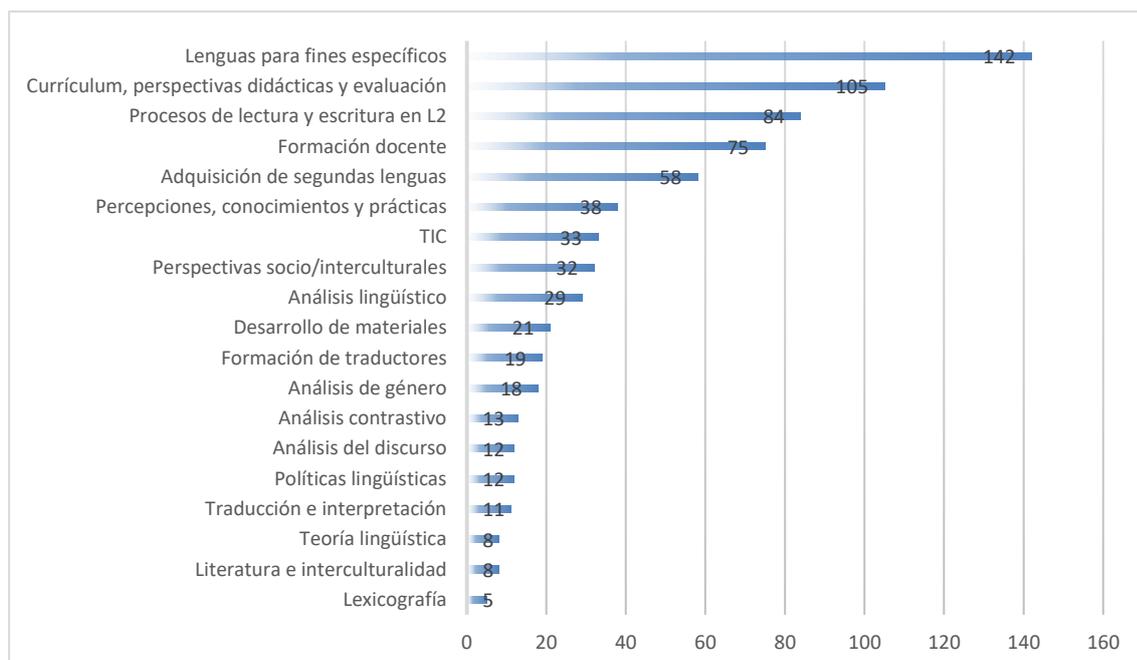
439) dado que la lectura del título muchas veces requiere recurrir al resumen, y, en casos, la consulta del artículo para decidir su inclusión en una categoría preliminar. Para el tratamiento de los datos recurrí al análisis de contenido latente (Dörnyei, 2007) que consta de los siguientes procedimientos: a) identificación de los segmentos de sentido, b) precodificación y codificación, c) definición de las categorías emergentes, d) interpretación y e) conclusiones. Estos procesos son recursivos, ya que es necesario volver una y otra vez a los datos, compararlos entre sí, categorizar y recategorizar para reducir el número de categorías iniciales y hacerlas más inclusivas, hasta lograr la saturación que supone ubicar todos los temas emergentes en alguna categoría. Este procedimiento fue utilizado para el análisis de los temas y los tipos de trabajos publicados en las actas.

Para el abordaje de las lenguas a las que se refieren las presentaciones, el análisis es de nivel manifiesto (Dörnyei, 2007) dado que se parte de categorías predefinidas y se procede a la clasificación y cuantificación de los datos.

Temas

De las ocho actas examinadas extraje un total de 723 trabajos de los cuales surgieron las categorías que se muestran a continuación:

Gráfico1. Temas





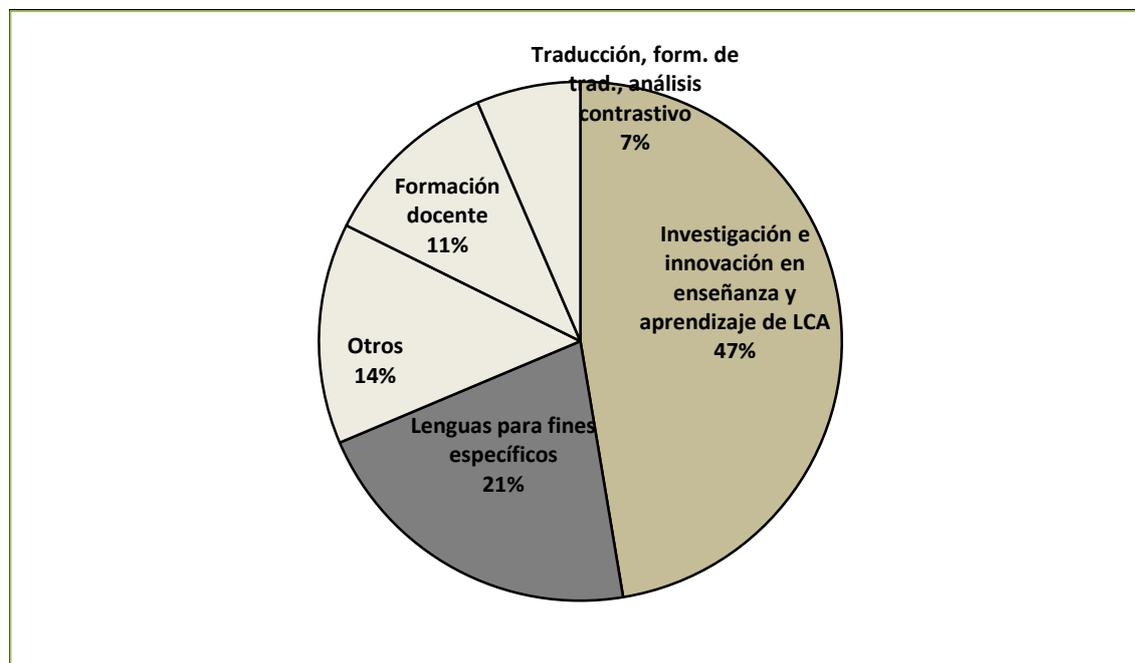
Como se aprecia en el cuadro 1, la categoría más numerosa es aquella de las LPFE (N= 142) seguida por Currículum, perspectivas didácticas y evaluación (N= 105) y Procesos de lectura y escritura en L2 (N= 84). Seguidamente se destacan los temas relacionados con la Formación docente (N= 75), la Adquisición de segundas lenguas^V (N= 58), la cognición de docentes y aprendientes (Percepciones, conocimientos y prácticas) (N= 38), las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (N= 33), el abordaje de las perspectivas socio e interculturales (N= 32), el análisis lingüístico, mayormente de textos de especialidad (N= 29) y el desarrollo de materiales de enseñanza (N= 21). Con frecuencias de entre 20 y 10 apariciones se ubican en forma decreciente los temas relacionados con la formación de traductores, los análisis de género, contrastivo y del discurso, así como las políticas lingüísticas y la traducción e interpretación. Con porcentajes menores a 10 frecuencias se registran otros temas de los estudios lingüísticos y literarios.

La fuerte presencia de trabajos relacionados con las LPFE es coherente con las razones que posiblemente motivaron la creación de las jornadas, como se expresó anteriormente. Sin embargo, un análisis de las otras categorías que le siguen a las LPFE reagrupadas por afinidad puede brindar una mirada que permite apreciar otros ámbitos de investigación y de innovación en docencia que se fueron consolidando con el paso del tiempo. El gráfico 2 muestra este reagrupamiento.

^V Utilizo la denominación estándar de la disciplina que en el ámbito anglohablante se conoce como *Second Language Acquisition* (SLA) y que tiene por objeto investigar los factores involucrados en la apropiación de una LCA en diferentes contextos.



Gráfico 2. Categorías agrupadas en áreas



Sumando a la categoría Currículum, perspectivas didácticas y evaluación, que ocupa el segundo lugar en frecuencia de aparición (ver gráfico 1), las otras relacionadas con la investigación e innovación en enseñanza y aprendizaje de LCA como Procesos de lectura y escritura, Adquisición de segundas lenguas, Percepciones, conocimientos y prácticas, TIC, Perspectivas socio/interculturales, y Desarrollo de materiales, emerge un área con un peso mayor que las LFE, como se aprecia en el gráfico 2. Estos datos indican una diversificación en las temáticas objeto de investigación e innovación en LCA en el nivel superior. Comparando el peso de las LPFE en tres ediciones de las JELENS constatamos que a esta categoría pertenecía un 77% de las ponencias en la III° edición (1988 ^{VI}), y que disminuye a un 21% en las VIII° jornadas (2001) hasta alcanzar un 6% en la última edición analizada en este trabajo (XV°, 2015). Esta notable disminución puede deberse al incremento de estudios centrados en la descripción de los géneros de especialidad, tanto a nivel micro (léxico, morfología, sintaxis) como macro (estructura genérica) que consideramos como categorías propias y diferenciadas de las cuestiones

^{VI} La información proviene del Programa de las III° JELENS (1988).



relacionadas con experiencias de enseñanza de lectocomprensión, que eran más frecuentes en las primeras JELENS.

Las categorías de formación de docentes y aquellas relacionadas con la traducción y formación de traductores ocupan un 11% y un 7% respectivamente, lo que indica que ambas tienen una presencia acotada, especialmente el ámbito de la traducción en sus distintas facetas. Las categorías restantes, reducidas a un área, ocupan un 14% del total e incluyen ponencias que abordan el estudio de corpus textuales tanto no ficcionales como ficcionales, con un interés principalmente lingüístico en los primeros e intercultural en los segundos. Temas de política lingüística, lexicografía y teorías lingüísticas completan este último agrupamiento de categorías de menor presencia.

En síntesis, podemos afirmar que dos categorías temáticas, una propia (LPFE) y una compuesta por varias (Investigación e innovación en enseñanza y aprendizaje de LCA), conforman un poco más de dos tercios del total (68%), lo que da indicios acerca de los temas dominantes y que dan entidad a las JELENS a diferencia de otras reuniones científicas sobre enseñanza de LCA, especialmente aquellas organizadas por las asociaciones de docentes de cada LCA particular.

Tipos de comunicaciones

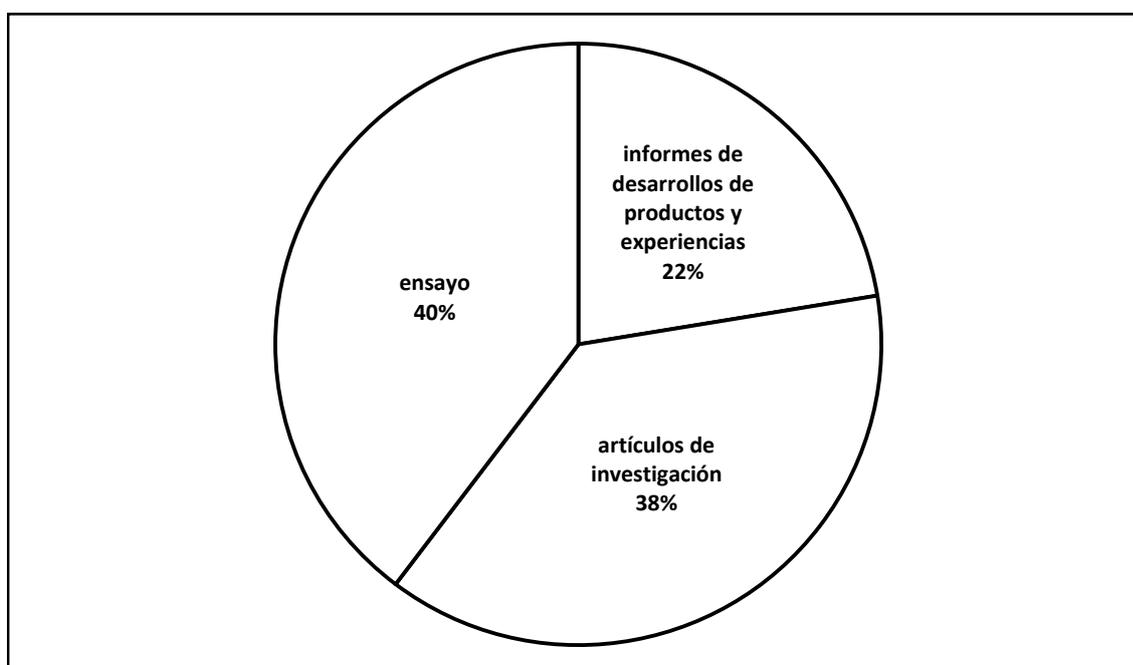
Las ponencias publicadas en las actas de las JELENS entre 2001 y 2015 pueden describirse respecto de dos rasgos: la forma y el contenido. Según la forma distinguimos entre ensayos, artículos de investigación e informes de desarrollos de productos y experiencias, según las características formales de los géneros discursivos en los que se materializan las ponencias. En cuanto al contenido, clasificaremos las comunicaciones según sus propósitos.

Como género textual el ensayo tiene por finalidad exponer teorías o conceptos que emanan de la investigación básica, así como argumentar a favor o en contra de una postura, y su estructura argumental responde a los patrones de la retórica clásica. El artículo de investigación posee una estructura genérica prototípica que viene siendo objeto de estudio en el marco de lo que Swales (1990) denominó Análisis de Género. En los artículos de investigación empírica se plantea un problema, se da



cuenta de la investigación previa y del marco teórico en el que se apoya el estudio, se precisa la metodología, se analizan los datos, se discuten los resultados, y se elaboran conclusiones y posibles implicancias pedagógicas. En los informes sobre desarrollos de productos como materiales, cursos, evaluaciones o currículos, y en los proyectos de investigación-acción y las experiencias áulicas la descripción del desarrollo o la experiencia constituye el centro del trabajo, precedida de una caracterización minuciosa del contexto y una fundamentación teórico-didáctica. Se valora, además, la evaluación de los productos desarrollados y las experiencias. El siguiente gráfico muestra la frecuencia de cada tipo de comunicación.

Gráfico 3. Tipos de comunicaciones



Los ensayos y los artículos de investigación son los tipos de comunicaciones más frecuentes y se reparten en proporciones muy similares, mientras que entre los informes, el tipo de comunicación menos frecuente, predominan aquellos sobre propuestas didácticas sobre los diseños de currículos, cursos y evaluaciones. Más adelante especularemos acerca de posibles razones que pueden explicar estas proporciones.



En cuanto al contenido, las comunicaciones responden a propósitos investigativos particulares, que Moreno Bayardo (1987) clasifica en cuatro categorías: 1) investigación básica, 2) aplicada, 3) de desarrollo y 4) de acción^{VII}. Según la autora, la finalidad de cada uno es

- [1. investigación básica] aportar elementos teóricos al conocimiento científico sin la intención de su corroboración directa de los fenómenos concretos.
- [2. investigación aplicada] corroborar la teoría de manera directa en un campo concreto de aplicación
- [3. investigación de desarrollo] utilizar los resultados de investigaciones ya realizadas para diseñar y probar nuevos materiales, productos, métodos, instalaciones, establecer programas y servicios piloto así como unidades experimentales
- [4. investigación de acción] buscar y evaluar la efectividad de alternativas inmediatas de solución para una situación problemática particular de un grupo o institución, involucrando en la búsqueda y en la evaluación a las personas implicadas en ella.

(Moreno Bayardo, 1987, p. 37)

El primer propósito, investigación básica (1), no se registra entre las ponencias analizadas. Si bien los trabajos que identificamos como ensayos exponen conceptos teóricos, sus autores refieren a teorías ya existentes, por lo que el aporte radica en la síntesis de varias fuentes bibliográficas, en la comparación, u otros fines, más que en la formulación de nuevas teorías. Los tres propósitos restantes están presentes con distintas frecuencias en el corpus estudiado: la investigación aplicada (2), como investigación empírica basada en datos provenientes de un corpus textual o de la actuación de aprendientes y/o enseñantes; la investigación de desarrollo (I+D) (3), manifestada en el diseño de materiales de enseñanza, cursos, evaluaciones, etc.; finalmente, dentro de los propósitos de la investigación de acción (4) encontramos tanto informes de investigación de la práctica docente propia como experiencias áulicas de alcance más limitado. El gráfico siguiente muestra las frecuencias de los tres propósitos investigativos.

^{VII} El término más difundido es “investigación-acción” (cf. Bisquerra Alzina, 2009).

Gráfico 4. Propósitos investigativos



Se observa que de los tres propósitos, la investigación aplicada es el más frecuente, seguido por la investigación de acción y la investigación de desarrollo.

A continuación se describen los temas emergentes identificados en las comunicaciones, para lo cual se hará referencia tanto a la forma como al propósito de los trabajos a fin de establecer relaciones entre ambos.

Entre los ensayos se registran exposiciones de conceptos o categorías teóricas o didácticas, como la ansiedad y su rol en el aprendizaje o el portafolio como instrumento de evaluación. Además, hay ensayos en los que se argumenta a favor de un enfoque o una política educativa o sobre la relevancia de técnicas o tecnologías educativas, mientras que otros realizan recomendaciones didácticas, o describen el estado de la enseñanza de lenguas en un contexto específico o un programa educativo, entre los temas principales.

La investigación aplicada se plasma en artículos de investigación empírica. Estos se encuadran en alguno de los tres paradigmas investigativos: cuantitativo, cualitativo y mixto y dentro de éstos, en diferentes diseños afines a cada uno, tanto experimentales y no experimentales como de corte más etnográfico. Entre los temas abordados se registran aquellos relacionados con el aprendizaje de los subsistemas lingüísticos, el desarrollo de destrezas, la incidencia de diferencias individuales en el



aprendizaje, el comportamiento estratégico de las y los aprendientes, la influencia de las percepciones, conocimientos y prácticas en la enseñanza y el aprendizaje, y las características del discurso, especialmente en géneros de especialidad, entre los temas más relevantes.

Las comunicaciones correspondientes al género “informe” se relacionan con los propósitos investigativos “investigación de acción” e “investigación de desarrollo”. En el primero ubicamos las experiencias áulicas, con una alta frecuencia en el corpus (N= 101, 14%) y los trabajos que se encuadran en el diseño de investigación-acción, y que son poco numerosos (N= 9, 1%). Estos últimos siguen una metodología preestablecida y sistemática que les confiere un carácter científico, y conforman uno de los diferentes tipos de investigación áulica (*classroom research*, Nunan, 2005), mientras que las primeras constituyen acciones llevadas a cabo en forma aislada y carente de sistematicidad por lo que no pueden considerarse como investigación científica propiamente dicha. Sin embargo, las experiencias áulicas, cuando están fundamentadas por un referencial teórico o didáctico, y especialmente cuando han sido objeto de una evaluación post uso, constituyen un tipo de comunicación válido y apreciado por la comunidad docente. Dentro de los proyectos de investigación-acción se registran temas como el impacto del entrenamiento en técnicas de lectura en voz alta, la instrucción en estrategias de aprendizaje, la inclusión de aprendientes con capacidades diferentes, la colaboración inter cátedra en la implementación de un nuevo plan de estudios o un curso a distancia. En las experiencias áulicas algunos temas recurrentes son la implementación de TIC, técnicas de retroalimentación entre pares en la escritura y la lectura, presentaciones orales, y lectura de géneros diferentes a los de especialidad en clases de LPFE.

En el género “informe” se plasman también los trabajos identificados como investigación de desarrollo, presentes en el corpus con una frecuencia de 7% (N= 52). En esta categoría se ubican las comunicaciones sobre el desarrollo de un producto como una propuesta didáctica, un curso, currículum o evaluación. Las propuestas didácticas son las más numerosas (N=39, 5%) y tienen por objeto describir materiales didácticos diseñados para cubrir necesidades específicas del contexto educativo. En las comunicaciones referidas a los materiales predominan



aquellos que tienen por objetivo la integración de destrezas y competencias como la lectura y la escucha en LPFE, la comparación entre relato escrito y fílmico, el diseño de materiales de autoaprendizaje, la concienciación y focalización en aspectos morfosintácticos y discursivos, y el desarrollo de conciencia intercultural, entre otros temas. Las comunicaciones que informan sobre el diseño de cursos, currículos o evaluaciones suman un total de 13 (2%) y en ellas predominan temas como el diseño de cursos a distancia, la reforma de planes de estudio de carreras de profesorado de LCA, el diseño de instrumentos de evaluación de proficiencia, de autoevaluación institucional, y el uso de escalas de evaluación.

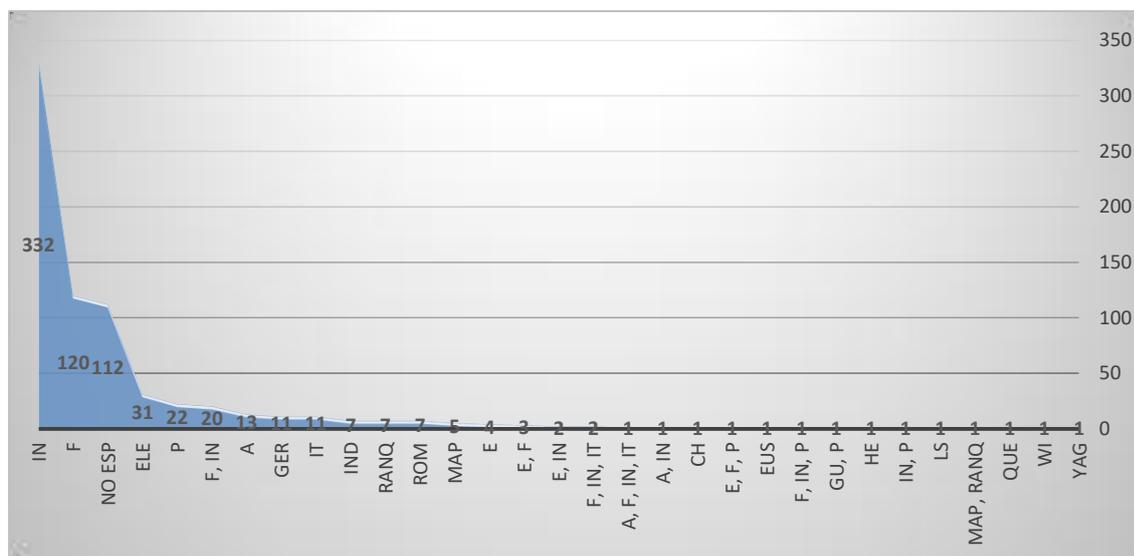
En conclusión, se constata una fuerte presencia de dos tipos de comunicaciones, el ensayo y el artículo de investigación, que sumados conforman más de tres cuartos del total (78%). Los informes de I+D y la investigación de acción registran una incidencia menor, ocupando aproximadamente un cuarto del total. Sin embargo, este tipo de comunicación se va afianzando de a poco en las publicaciones científicas de la especialidad como producto de una mejora en la validez y fiabilidad de los procesos investigativos y la mayor aceptación de la investigación cualitativa en las revistas especializadas de alto impacto.

Lenguas

Las ponencias realizadas en las VIII° y XV° JELENS tienen una multiplicidad de lenguas como objeto de investigación o innovación pedagógica. El gráfico 5 muestra las lenguas individuales como el francés (F), el ranquel (RANQ), o el hebreo (HE), para mencionar algunos ejemplos, en pares o tríadas (ej. español e inglés, E, IN), o agrupadas por afinidad (lenguas indígenas, IN; romances, ROM; germánicas, GER). En el caso del español, diferenciamos entre éste como lengua extranjera (ELE) y primera o materna (E). Un número considerable de ponencias no refiere a ninguna LCA en particular, en cuyo caso las ubicamos en la categoría “no especificado” (NO ESP). El gráfico siguiente muestra las lenguas objeto de presentación indicando su frecuencia en el corpus.



Gráfico 5. Lenguas objeto de la investigación



Según se aprecia en el gráfico, las LCA de origen indoeuropeo (alemán, español, francés, inglés, italiano, portugués) son las más frecuentes, lo que se condice con su presencia histórica en la Argentina, tanto en la educación formal como en la no formal. En efecto, salvo el ELE, las otras cinco LCA tienen larga raigambre en los diseños curriculares escolares y en el nivel superior, y existen carreras que forman docentes en las seis lenguas. Como era de esperar, se confirma el lugar dominante del inglés con un 42% de la totalidad de las ponencias. Entre las demás lenguas indoeuropeas mencionadas, al inglés (IN) le siguen en frecuencia el francés (F, 17%), el español como lengua extranjera (ELE, 4%), el portugués (P, 3%), el alemán (A, 2%) y el italiano (IT, 2%), y debido al interés por los enfoques plurales (Candelier et al., 2013), desde la última década ha crecido el interés por enseñar e investigar en lenguas afines como las romances (ROM) y germánicas (GER), registrándose un 2% de ponencias referidas a las segundas y un 1% a las primeras. Asimismo, las ponencias que refieren a dos o más LCA de las cinco indoeuropeas mencionadas, tienen por objeto la discusión de diseños curriculares para la formación docente, comunicar experiencias inter cátedra, o el análisis contrastivo. La combinación más frecuente es el binomio francés e inglés (F, IN) con una presencia de 3%. Las lenguas de origen no indoeuropeo ocupan un lugar marginal que se reduce a unas pocas experiencias aisladas, como es el caso del chino (CH), euskera (EUS) y el



hebreo (HE), con un trabajo cada una. Finalmente, en la última edición de las JELENS se registra una ponencia sobre lengua de señas argentina (LS).

Las lenguas de los pueblos originarios presentes en el territorio de la Argentina merecen una mención especial. La XIV° edición de las JELENS (2013) realizada en la Universidad Nacional de La Pampa incluyó un foro de lenguas indígenas que incluyó una multiplicidad de ponencias referidas principalmente a lenguas de los pueblos originarios de la Patagonia: ranquel (RANQ, 1%) y mapuzungun^{VIII} (MAP, 1%). En las mismas jornadas identificamos también un 1% de ponencias referidas a varias lenguas indígenas (IND), así como otras sobre el wichi (WI), el quechua (QUE) o el yagán (YA). Anterior a las jornadas mencionadas se registró en las XIII° JELENS (2009) una primera presencia de ponencias relacionadas con lenguas indoamericanas, una sobre el guaraní (GU) y otra sobre el ranquel (RANQ). Sin embargo, esta auspiciosa inclusión no se sostuvo en las últimas jornadas reseñadas aquí (XV°, 2015), y sería alentador asegurar su continuidad a futuro.

Para concluir, observamos una fuerte presencia de las LCA de origen indoeuropeo que tradicionalmente han tenido su lugar en los diferentes niveles del sistema educativo argentino. Asimismo, registramos un interés incipiente en las lenguas indoamericanas y la inclusión de una primera comunicación sobre lengua de señas argentina. Esperamos que estas lenguas consoliden su presencia en las próximas ediciones de las JELENS.

Conclusión y perspectivas

En este trabajo se trazó la evolución de las JELENS desde sus comienzos hasta la XV° edición y se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de un corpus conformado por 723 comunicaciones realizadas entre las VIII° y XV° ediciones que incluyó los temas, tipos de trabajos y las LCA a las que se refieren.

En síntesis, se advierte la presencia de las LPFE y de temáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de LCA como los temas dominantes, los géneros discursivos ensayo y el artículo de investigación empírica como los más frecuentes en los que se materializan las comunicaciones, y las lenguas indoeuropeas de fuerte

^{VIII} Utilizo aquí la denominación empleada en las ponencias de referencia.



arraigo en la Argentina como predominantes en el corpus analizado. Pero también es notable la presencia de temas relacionados con la traducción, trabajos que informan sobre productos y experiencias de enseñanza y aprendizaje de LCA así como un interés por ampliar el abanico de lenguas incluyendo las lenguas indoamericanas presentes en la Argentina y la lengua de señas. De esta forma, se registra una voluntad de ampliar el rango de temas, tipos de comunicaciones y lenguas.

Las características de la labor docente en las universidades nacionales permiten vislumbrar una consolidación del perfil de docentes-investigadores desde los escalafones iniciales de la docencia. No era esta la situación cuando se dio inicio a las JELENS, ya que entonces las y los docentes de nivel superior en muchos casos no contaban con formación en investigación, generalmente asociada a un posgrado relacionado con las LCA, dada la inexistencia de estas carreras en el país. En los IFD también se desarrollan actividades de investigación, aunque aún no existe un programa como el de las universidades nacionales.

Al momento de escribir este artículo, atravesamos una pandemia de una gravedad tal que interrumpió la educación presencial e impuso la necesidad de utilizar estrategias de enseñanza remota. En consecuencia, a futuro es previsible una fuerte presencia de trabajos de I+D que presenten materiales diseñados para contextos específicos, así como de investigación de acción, especialmente los informes de experiencias de enseñanza. De esta forma, puede que se equilibre más el número de comunicaciones dentro de los tres tipos que distinguimos.

Para concluir, esperamos que el esfuerzo de organizar las JELENS con una periodicidad bianual pueda sostenerse en el tiempo, y que nuevas sedes se sumen, especialmente las universidades e IFD creados en las últimas décadas, a fin de dar continuidad a una institución pronta a transitar su cuarta década.

Bibliografía

AAVV. *Congreso de Enseñanza de Idiomas Extranjeros en el Nivel Superior. VI Jornadas de Enseñanza Media en la Universidad*. 1998. Tucumán: Departamento de Francés, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.



- Ávalos, F., Gargiulo, H., Rodríguez, J. J. y Villanueva de Debat, Elba (Eds.) (2017). *Currículum, perspectivas didácticas y evaluación didáctica del español lengua segunda y extranjera lengua de señas. Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Córdoba, 12 al 14 de noviembre de 2015* (Vol. II). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5569>
- Baduy, M., Bogliotti, A. M., Ledesma, M. M. y Pérez, A. C. (Eds.) (2017). *Plurilingüismo, interculturalidad y enseñanza de lenguas; lingüística contrastiva y traducción. Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. (Vol. VI). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5574>
- Barbeito, M. C., López-Barrios, M. y Pasquale, R. (Eds.) (2017). *Formación docente e investigativa. Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. (Vol. III). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5571>
- Bernasconi de Gebauer, C. (comp.) (2008). *Actas de las X Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. San Salvador de Jujuy: EDIUNJU.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. 2º ed. Madrid: La Muralla.
- Blanco, A. (1974). Editorial: Dos reuniones importantes. *The English Language Journal*, 5, 2, 65-66.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cadario, E., Estévez, M., Morandi, L. y Palou, E. (comp.) (2001). *Nuevos contextos interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. 8ª Jornadas de Enseñanza de Idiomas Extranjeros en el Nivel Superior, y 3ª Jornadas de Lenguas Extranjeras del Departamento, Río Cuarto, 10-12 de mayo de 2001*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Candelier, M, Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meißner, F. J., Noguero, A., Schröder-Sura, A. y Molinié, M. (2013). *MAREP – Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. URL <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf> (consultado en febrero de 2018).
- Chiappa, B. (1988). IIIe Séminaire sur l'enseignement des langues étrangères à l'université. *Revue de la SAPFESU*, XIX, N°2, 79.
- Chiappa, B. (1992). V Seminario y II Jornadas sobre la Enseñanza de Idiomas Extranjeros en la Universidad. *Revue de la SAPFESU*, X, número especial, 137-138.
- Chiappa, B. y Biojout de Azar, I. (1986). Segundo Seminario sobre la Enseñanza de idiomas Extranjeros en la Universidad. *Revue de la SAPFESU*, IV, 77-78.



- Decreto 2427. Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de las Universidades Nacionales (1993). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Dieckmann de Kyburg, Juana Guillermina (1937). *Apuntes de alemán*. Buenos Aires: T. Palumbo.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dorronzorro, M.I., González, M.S., Klett, E., Lucas, M., Pasquale, R. y Vidal, M. (comp.) (2003). *Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Balances y Perspectivas en la investigación y docencia. IX Jornadas de Enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior*. Buenos Aires: Araucaria.
- Échanges*, N° 13, août 1980.
- Escalante, M. T. (1939). Instituto de Idiomas. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba* 26, 5-6, 1043-1047.
- Fernández, D. J., Luciani, M. d. I. M. & Russo, L. M. (comp.) (2007). *XI Jornadas de Enseñanza de Lengua Extranjera en el Nivel Superior*. Santa Fe: Ediciones UNL. CD-ROM.
- Gaiotti, C. (2001). VIIIes Journées sur l'Enseignement des Langues étrangères au niveau supérieur. *Revue de la SAPFESU*, VI, N°24, 183-184.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: McGraw-Hill.
- II Seminario sobre la enseñanza de idiomas extranjeros en la universidad, 2.*: 1986: Paraná. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, 1987.
- III Seminario sobre enseñanza de idiomas extranjeros en la universidad, realizado en Salta del 19 al 23 de Setiembre de 1988*. Salta: Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Tecnológicas, 1988.
- Klett, E. y Vassallo, A. (coord.) (2000). *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad*. Buenos Aires: UNLuján.
- Klett, E., Lucas y Vidal, M. (comp.) (2004). *Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Enfoques y Contextos. IX Jornadas de Enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior*. Buenos Aires: Araucaria.
- Liu, Y., & Hu, G. (2021). Mapping the field of English for specific purposes (1980–2018): A co-citation analysis. *English for Specific Purposes*, 61, 97-116.
- Miranda, L. R., Rivas, L. I., Basabe, E. A. (comp.) (2013). *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión: Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS: XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. CD-ROM.
- Moreno Bayardo, M. G. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa I*. México: Progreso.
- Moyetta, D., Raffo, C. y Rezzano, S. (Eds.) (2017). *Lenguas con propósitos específicos: homenaje a Inés Kuguel. Desafíos actuales de la diversidad y de*



- la integración. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior.* (Vol. V). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5573>
- Nunan, D. (2005). Classroom research. En E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 225-240). Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Raufet, R. (1963) *La Enseñanza del Inglés en la República Argentina. Antecedentes y Desarrollo del Método Directo.* Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa (Serie Estudios y Documentos, 10).
- Reynoso, M. (comp.) (2009). *Actas de las XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Lenguas y Diversidad.* Paraná: UNER. CD-ROM.
- Reynoso, M. y Sforza, M. (coord.) (2011). *Lenguas y Diversidad.* Paraná: UNER.
- Romano, M. E. y Amado, B. (Eds.) (2017). *Alfabetización lingüística y discursiva en el nivel superior. Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Córdoba, 12 al 14 de noviembre de 2015* (Vol. I). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5568>
- Stay de Aguilera, Silvia (2001). Reseña de Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad (KLETT, Estela y VASSALLO, Alejandra (coord.). *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, 6, 154-159.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Trovarelli, S., Gava, I. Y. y Orgnero S., M. C. (Eds.) (2017). *Aprendizajes significativos con TIC en la educación superior. Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior.* (Vol. IV). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5572>
- Viglione, Elisabeth et.al. (comp.) (2011). *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones: XIII Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior.* San Luis: Nueva Editorial Universitaria U.N.S.L. CD ROM.