



COORDINADORA
Ana Cecilia Pérez

ENSEÑANZA BILINGÜE

DOCENTES DE “DISCIPLINAS NO LINGÜÍSTICAS”

Estatus, funciones, prácticas pedagógicas



ENSEÑANZA BILINGÜE

DOCENTES DE “DISCIPLINAS NO LINGÜÍSTICAS”

Estatus, funciones, prácticas pedagógicas

Publicación realizada por los miembros de la
Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB)
[Asociación para el desarrollo de la enseñanza bi/plurilingüe]

Con el apoyo de:

INSTITUT
FRANÇAIS

Institut français, operador del
Ministerio de Asuntos Exteriores
y Europeos de Francia para la
promoción de la cultura y la lengua
francesa en el mundo



Délégation générale à la langue
française et aux langues de France
[Delegación general para la lengua
francesa y las lenguas de Francia]



Coordinación

Jean Duverger

Aportes

Jean-Claude Beacco

Mariella Causa

Marisa Cavalli

Jacqueline Demarty-Warzée

Laurent Gajo

Gérard Vigner

Epílogo

Daniel Coste

Colección Versiones

Coordinación editorial

Angélica Gaido

Traducción

Miranda Ceballos Scoponi

Camila Monroy Davies

Sofía Noelia Perea

María Laura Perassi (coord.)

Revisión bilingüe

Sofía Noelia Perea

María Laura Perassi (coord.)

Revisión conceptual

Florencia Lucero

Ana Cecilia Pérez (coord.)

Diseño

Pía Reynoso

La Vacadragón

Córdoba, 2023

*Se autoriza la reproducción de este texto
siempre que se cite la fuente*



Enseñanza bilingüe : docentes de disciplinas no lingüísticas : estatus, funciones, prácticas pedagógicas / Jean Duverger ... [et al.] ; coordinación general de Ana Cecilia Pérez. - 1a ed. - Córdoba : Departamento Editorial de la Facultad de Lenguas. Facultad de Lenguas, 2023.

Libro digital, PDF - (Versiones / Angelica Gaido ; María Paula Garda ; 6)

Archivo Digital: descarga y online

Traducción de: Miranda Ceballos Scoponi ... [et al.]

ISBN 978-987-47362-8-4

1. Educación Bilingüe. I. Duverger, Jean. II. Pérez, Ana Cecilia, coord. III. Ceballos Scoponi, Miranda, trad.

CDD 370.1175



Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución - No Comercial





Esta publicación es la versión en español de una obra en francés impulsada por la asociación internacional ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue) con el propósito de brindar herramientas conceptuales y metodológicas para la actuación de profesores/as de disciplinas no lingüísticas (DNL) en modalidades de enseñanza bi-plurilingües. Tradicionalmente el principal destinatario de obras sobre bi-plurilingüismo son los y las docentes de lenguas extranjeras y segundas. Esto se debe, en parte, a que tanto las prácticas como las investigaciones en enseñanza bi-plurilingüe son objetos de atención de lingüistas aplicados/as interesados/as en los aprendizajes lingüísticos. A esto se suma la escasa investigación interdisciplinaria entre expertos/as en lenguaje y expertos/as en otras áreas disciplinares, derivada de una concepción, aún muy extendida, que tiende a considerar los aprendizajes lingüísticos desvinculados de los aprendizajes de otros saberes. De allí que cuando se habla de plurilingüismo en educación, pocas veces se contempla la figura y el rol del profesor o de la profesora de otras asignaturas que decide abordar, parcial o totalmente, temas curriculares a través de lenguas no maternas. En este sentido, esta obra constituye una



novedad y viene a dar respuesta a necesidades formativas concretas evidenciadas en los debates crecientes en torno a las prácticas de enseñanza bi-plurilingües.

En el contexto argentino y latinoamericano, la enseñanza bi-plurilingüe está enmarcada en proyectos socio-políticos que involucran lenguas extranjeras, regionales, de señas y autóctonas y atienden distintos objetos y finalidades (preservación, revitalización, alfabetización, bilingüismo regional, internacionalización, incentivo de la formación plurilingüe, entre otros). En dichos proyectos, la práctica del o de la docente de DNL es heterogénea en sus funciones, estatus, modalidades y condiciones de trabajo y está poco explorada y teorizada. ¿Cuáles son los perfiles y las funciones de los y las docentes de DNL en modelos educativos bi-plurilingües? ¿Cuál es el rol del discurso en la construcción de saberes disciplinares? ¿Qué factores intervienen en los usos de las lenguas de las disciplinas? ¿Cómo gestionar el contacto de lenguas?, ¿Qué formatos pedagógicos y formas de colaboración son posibles? ¿Cuáles son los dilemas de la formación de docentes de DNL?

A través de trece módulos temáticos y con un lenguaje claro y comprensible para quienes no son expertos/as en problemáticas del lenguaje, esta obra ofrece pistas para dichos interrogantes. La dimensión discursiva y las prácticas comunicativas de las disciplinas escolares, los desafíos culturales y epistemológicos involucrados en la enseñanza de una asignatura en modo bi-plurilingüe, las alternancias de lenguas en tanto prácticas pedagógicas, las políticas institucionales y de organización del cuerpo docente y las características de una formación específica para docentes



de DNL conforman los principales temas de esta obra colectiva escrita por especialistas europeos/as de amplia trayectoria en el ámbito de la didáctica del plurilingüismo. La idea de que la educación lingüística no es patrimonio exclusivo de los y las docentes de idiomas sino una preocupación compartida es la premisa central que sobrevuela las reflexiones en los distintos módulos.

Importa señalar que esta publicación en español forma parte de un proyecto editorial que cuenta con la participación de miembros del equipo editorial de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, de integrantes de la cátedra de Traducción Científica de la sección Francés y de investigadoras del equipo de investigación sobre plurilingüismo y educación de dicha facultad. En el marco de este proyecto, las tareas de traducción y revisión conceptual implicaron decisiones de formulación y adaptaciones pensadas para el contexto argentino tales como las denominaciones de publicaciones científicas, las referencias a realidades educativas (niveles de enseñanza, instrumentos de políticas lingüísticas, etc.) y la presentación de ejemplos adecuados al contexto argentino. Se optó, además, por el uso de formas inclusivas del lenguaje, así como por el desdoblamiento gramatical en lugar del masculino genérico en los casos en los que resultó necesario.

Entendemos que esta obra es un punto de partida y un instrumento valioso para acciones de divulgación y de formación que tienen como eje el diálogo interdisciplinar y como desafío el interés de construir en comunidad una educación articulada.

Ana Cecilia Pérez



ÍNDICE

Introducción	10
Algunas preguntas y respuestas	18
Principios	23
1. La enseñanza bilingüe debe beneficiar a las asignaturas	24
2. La particular importancia de lo escrito en la construcción de conocimientos disciplinares	28
3. La enseñanza bilingüe debe ser realmente bilingüe y beneficiar a las dos lenguas implicadas	33
Los módulos	
1. Enseñanza de disciplinas y uso de las lenguas	37
2. El discurso de las disciplinas	47
3. Las formas de comunicación en clase	71
4. Metodologías y culturas escolares	79
5. Enseñanzas bilingües y programas	85
6. La problemática de la competencia en L2 del estudiante	91
7. La alternancia de lenguas en la enseñanza bilingüe	104
8. Una metodología de alternancia secuencial de lenguas	111
9. Beneficios cognitivos optimizados gracias a la alternancia de códigos	118

10. La articulación entre los territorios de docentes de DNL, de L2 y de L1	125
11. ¿Qué prácticas de "pedagogías de proyectos bilingües" deben priorizarse en estos dispositivos?	132
12. Material pedagógico para la enseñanza bilingüe de las DNL	143
13. La formación de docentes de DNL	154
 Epílogo	 165
 Bibliografía y sitografía	 175
 Notas biográficas	 181



Este libro se centra, sin duda alguna, en el estatus particular de las y los docentes de disciplinas escolares como Matemática, Biología, Historia, Artes Plásticas, entre otras, quienes, en las secciones bilingües, tanto en Francia como en el extranjero, enseñan sus disciplinas en dos idiomas diferentes. Estas disciplinas se conocen comúnmente con el nombre de “disciplinas no lingüísticas” (DNL). Esta designación genera controversias, aunque la utilizaremos en este escrito a falta de otra mejor¹.

Este libro, concebido por la Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue [Asociación para el desarrollo de la enseñanza bi/plurilingüe (ADEB)], es fruto de un trabajo colectivo redactado por docentes que, desde hace tiempo, analizan el funcionamiento de estos dispositivos bilingües. Llamaremos “enseñanza bilingüe” a la enseñanza que conjuga dos lenguas de trabajo: por un lado, la lengua 1 (L1), que es la

1. La expresión “disciplina no lingüística” o DNL, aunque es práctica y muy utilizada, nos parece totalmente inadecuada, pues en la escuela no existen disciplinas que no sean lingüísticas; todas las asignaturas se enseñan en una lengua e incluso, muchas veces, en variantes específicas y originales de esa lengua. Por ello, sería más adecuado hablar de “disciplinas designadas como no lingüísticas” o DdNL.



lengua oficial o dominante de escolarización, y, por otro lado, la lengua 2 (L2), que puede ser regional o extranjera. Ambas lenguas se utilizan de manera equilibrada, en función de modalidades siempre variadas.

La publicación, que está centrada en la función, las especificidades lingüísticas, las estrategias didácticas particulares y la formación de los/las docentes de DNL, nos parece necesaria en la medida en que, en los dispositivos bilingües, el profesorado de L2 a menudo recibe formaciones específicas y tiene a disposición numerosas publicaciones de referencia, mientras que el profesorado de DNL, que enseña parcialmente su disciplina en L2, por lo general no dispone de ayudas didácticas ni de formaciones específicas, y las obras pedagógicas pertinentes son realmente escasas. A pesar de esto, sin profesoras/es de DNL, la enseñanza bilingüe no existiría. Este perfil docente es la base del dispositivo y representa la gran —tal vez, la única— especificidad de este tipo de enseñanza.

Las observaciones y evaluaciones muestran que la enseñanza impartida en L2 permite mejorar considerablemente el rendimiento en el aprendizaje de dicha lengua por parte del alumnado, puesto que los programas escolares posibilitan su empleo inmediato de manera natural y cotidiana. Al utilizar la L2 en asignaturas como Física, Biología, Música o Matemática, por ejemplo, el/la profesor/a de DNL genera una plusvalía lingüística en esa L2 al otorgarle un carácter concreto, un sentido, y al generar frente a esa lengua una motivación y un interés particular.



El eje central de este documento gira en torno a ese objetivo, es decir, a la idea que la enseñanza bilingüe debe ser provechosa tanto para el profesorado de DNL como para el alumnado de las disciplinas involucradas.

El profesorado bilingüe de DNL es un nuevo tipo de profesorado; incluso, podríamos decir que ejerce un nuevo trabajo, pues enseña una parte de su disciplina en una lengua que, por lo general, no es su lengua materna, no es la lengua materna de su alumnado y tampoco es la lengua principal de escolarización del país donde ejerce. Todavía hoy, este tipo de profesor/a es considerado/a “una especie rara”, por lo menos en el seno de los sistemas educativos de países con escolarización obligatoria, y su estatus institucional no está bien definido.

Si bien en algunos lugares se intenta establecer ciertas normas de contratación, a menudo esta se sigue realizando de manera aleatoria en función de criterios propios de cada contexto.

La primera razón de esta indefinición característica del estatus del profesorado de DNL es, seguramente, que los sistemas educativos centralizados consideran que no es urgente contratar docentes de “disciplinas no lingüísticas” bilingües o directamente se resisten a hacerlo. Pero la causa principal también podría ser otra: aún no se sabe muy bien qué debe hacer este/a nuevo/a docente ni tampoco cómo debe hacerlo, es decir que sus funciones no están definidas de manera clara. Este/a profesor/a fue “inventado/a”/“invitado/a” y puesto/a en su lugar con el objetivo de mejorar el rendimiento durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ello, a menudo se cree que su trabajo



es reforzar la tarea del/la profesor/a de lenguas, e incluso llega a ser percibido como un/a docente complementario/a, como una ayuda destinada a remediar las carencias de los sistemas educativos en materia de enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, su rol es mucho más importante, puesto que las observaciones y evaluaciones realizadas en contextos muy variados muestran que, en efecto, más allá de los beneficios lingüísticos reconocidos, hay beneficios cognitivos, generales y específicos para las disciplinas involucradas, que se suman de manera evidente a los beneficios de la L2. Para que esto suceda, se debe respetar una serie de condiciones, es decir, se debe trabajar en la identificación de estrategias didácticas que posibiliten estos beneficios y, de manera correlativa, en la implementación de las formaciones requeridas.

En consecuencia, el estatus del/de la docente de DNL es impreciso, ambiguo, ocasional, precario, poco satisfactorio; por este motivo, y dado que las secciones bilingües y plurilingües están en pleno desarrollo debido a la globalización, nos pareció urgente esclarecer la problemática general de las funciones y didácticas específicas del/de la profesor/a de DNL de las secciones bilingües.

No hay que olvidar que este/a docente tan particular es, ante todo, docente de una asignatura escolar y que el hecho de enseñar en dos lenguas no lo/la debe desviar de su objetivo principal, que consiste en ayudar al alumnado a apropiarse de los conocimientos y conceptos fundamentales de dicha disciplina, a través de su enseñanza; por el contrario, debe poner en



juego toda su capacidad para que esta peculiaridad de trabajar en clases con dos idiomas sea un beneficio cognitivo importante para el/la alumno/a y un “plus” epistemológico para la disciplina. El profesorado de DNL sabe que esta manera de trabajar mejora el aprendizaje de la L2, y eso está muy bien, pero debe quedar claro que el aprendizaje de la disciplina debe primar por sobre el beneficio lingüístico.

Nuestros propósitos se han centrado en la educación obligatoria, primaria y secundaria —la enseñanza superior podría ser objeto de un trabajo posterior—; por ello, analizaremos todos los dispositivos de enseñanza bilingüe, cuyas denominaciones, como es sabido, son muy variadas².

De manera un tanto esquemática, podemos categorizar las prácticas actuales del profesorado de DNL según las siguientes fórmulas:

1. El/la profesor/a imparte en L2 la clase que habitualmente dictaría en L1, es decir, traduce su clase de L1 en L2. Variante

2. Es sabido que estos dispositivos pueden implementarse en varios niveles educativos, según diversas modalidades y que, además, tienen diversas denominaciones. De allí que, en Francia, se hable de “secciones bilingües francés-lengua regional” en los niveles primario y secundario, de “secciones europeas u orientales” en el nivel secundario, de “secciones internacionales”, de “secciones EMILE” e incluso, fuera de Francia, de “secciones bilingües francófonas”, de “escuelas europeas”, de “secciones CLIL”, etc. Más allá de todas estas variantes y denominaciones, hay un factor común a todos estos dispositivos educativos: en todas estas estructuras, la enseñanza se imparte en dos idiomas, es decir que las clases de una o varias disciplinas designadas como no lingüísticas —como Matemática, Historia, Biología, Música, etc.— son dictadas parcial o totalmente en dos lenguas, según diversas modalidades.



posible: dicta su clase en L1 y, luego, la repite total o parcialmente en L2.

2. El/la profesor/a imparte su clase habitual en L1 y, regularmente, ofrece una clase suplementaria sobre el mismo tema, pero con contenido diferente, dictada en L2.

3. El/la profesor/a concibe un curso original que articule los contenidos, las metodologías y las lenguas. Estamos aquí en presencia de una enseñanza “integrada”, que presenta dos variantes esenciales: a) las instancias oficiales elaboran el programa de los cursos con anticipación, con temáticas y contenidos originales, o bien, lo más frecuente, b) el/la docente toma como programa de trabajo el currículo oficial/nacional y, para cada tema, prevé complementos, explicaciones, aperturas, etcétera.

En mayor o menor medida, en función de las características profesionales de los/las docentes, todas estas fórmulas pueden ofrecer resultados positivos en torno al aprendizaje de la L2; sin embargo, es evidente que solo las dos últimas pueden aportar un beneficio cognitivo para la disciplina. El mayor inconveniente de la segunda fórmula es que necesita más tiempo para su puesta en práctica y, además, es más cuantitativa que cualitativa en lo que a beneficios respecta: si bien agrega contenido (aunque de manera diferida), queda la duda sobre si realmente permite profundizar los conceptos.

A nuestro parecer, la tercera fórmula parece ser la que mejor responde a la definición de enseñanza bilingüe, entendida como un dispositivo que no se reduciría solamente a la suma de dos



enseñanzas monolingües; es la más fecunda a nivel cognitivo y, probablemente, la más realista a nivel institucional. En este documento, intentaremos definir algunos principios didácticos de esta fórmula, a partir de la cual trataremos de determinar las características específicas del profesorado de DNL.

Para tratar de responder lo mejor posible a las preguntas tan diversas que se plantean los/las profesores/as de DNL, en esta publicación optamos por una organización en “módulos”. Cada módulo fue redactado por un miembro de nuestro grupo, especializado en la temática abordada, y puede leerse de manera independiente. Si bien esto podría generar algunas superposiciones y repeticiones en cuanto al contenido, la coordinación general espera haber sorteado este escollo y brindado coherencia al conjunto.

Para comenzar, pensamos que sería bueno enumerar brevemente algunas preguntas que a menudo se plantean los/las docentes de DNL y, luego, esbozar algunas respuestas que remiten a los módulos específicos donde se exploran estos temas.

Seguidamente, y después de exponer tres principios cuya explicitación nos parece importante en la medida que representan las hipótesis subyacentes al conjunto de nuestros objetivos, ofrecemos trece módulos que abarcan y desglosan la problemática en su totalidad. Sabemos que esta división puede parecer arbitraria, por lo que previmos remisiones e interacciones entre dichos módulos.



Finalmente, ofrecemos una bibliografía general breve; luego, en el sitio de la ADEB será posible encontrar referencias más precisas sobre cada apartado.

Jean Duverger



ALGUNAS PREGUNTAS Y RESPUESTAS

En este módulo, presentamos algunas preguntas que pueden hacerse los/las docentes de DNL en las clases bilingües.

Si mi materia se enseña parcialmente en L2, ¿de qué manera se verá afectado el aprendizaje disciplinar del alumnado?

El alumnado debería poder aprender más fácilmente y mejor si los contenidos se abordan y se analizan desde varios enfoques —lingüísticos y metodológicos (cf. módulo 9) e incluso culturales (cf. módulo 4)—, siempre y cuando se logre establecer una relación entre dichos enfoques (cf. módulos 7, 8).

Si mi materia se enseña parcialmente en L2, ¿se verá afectado el programa de dicha materia?, ¿podré desarrollarlo por completo y sin retrasos?, ¿cómo respeto el programa propuesto por los manuales de L2?

La enseñanza bilingüe no debe retrasar el desarrollo de ningún programa, puesto que lo que se trabaja en L2 no debe repetirse en L1, y viceversa. Cabe recordar que la enseñanza bilingüe no es la suma de dos enseñanzas monolingües, sino la aplicación de didácticas específicas basadas en la alternancia de lenguas (cf. módulos 7, 8). Por ello, en las secciones bilingües, los pro-



gramas deberán definirse cuidadosamente al comienzo del año y teniendo siempre en consideración las evaluaciones finales (cf. módulo 5).

¿Hay materias que son más adecuadas que otras para trabajar en las secciones bilingües?

No, todas las materias se pueden enseñar y aprender en las dos lenguas. Esto trae aparejados beneficios cognitivos para la disciplina (cf. más abajo), pero, también, beneficios lingüísticos muy interesantes para la L2, ya que los registros de lengua se amplían considerablemente (cf. módulos 1, 2).

¿Es necesario introducir de forma temprana la enseñanza bilingüe?

Es interesante comenzar con la formación en L2 desde el nivel inicial, principalmente por los beneficios lingüísticos; sin embargo, al tratarse de la enseñanza/aprendizaje de las DNL, se puede comenzar más adelante sin inconvenientes.

¿Cómo puedo saber si mi nivel en L2 es suficiente?

Es evidente que se requiere contar con un nivel mínimo de competencia en la L2 para enseñar parcialmente en esa L2; sin embargo, insistimos en el uso del adverbio “parcialmente”: según nuestro punto de vista, no se trata de dictar clases completas en L2 (cf. módulos 7, 8), sino que L1 y L2 se alternan en la clase según las secuencias (cf. módulo 7, alternancia secuencial).

Por otro lado, y haciendo referencia a las categorías del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), resulta



claro que, aunque las competencias en comprensión escrita del/la profesor/a de DNL deben ser excelentes para comprender perfectamente lo que expresan los manuales en L2, las competencias en la oralidad pueden ser menores. Según sus competencias, el/la profesor/a implementará las formas de comunicación apropiadas (cf. módulo 3).

Es importante aclarar que las dos lenguas estarán oficialmente presentes de forma paralela y que una puede reforzar la otra (cf. módulo 7, microalternancia).

¿Cómo incorporo la especificidad de la L2 en mi disciplina (léxico, formas sintácticas)?

El/la docente de DNL debe trabajar las características léxicas y sintácticas de la L2 en su disciplina (cf. módulo 2); desde esta perspectiva, es necesario trabajar en colaboración con el/la docente de L2 (cf. módulo 10).

¿Qué nivel de L2 debe tener un/a alumno/a para integrar una sección bilingüe?; ¿no quedaría reducida a una sección para “buenos/as alumnos/as”?

Una lengua se aprende con el uso; de allí la creación y el éxito de las secciones bilingües. Resulta claro, entonces, que no debe darse por sentado que, para empezar a aprender contenidos en L2, hay que dominar perfectamente esa lengua. En este sentido, deben alternarse juiciosamente los modos de comunicación en clase (cf. módulo 3), reformulando siempre que sea necesario



y ofreciendo informaciones de manera progresiva y dosificada (cf. módulo 6).

La enseñanza bilingüe no es solo para los/las “buenos/as estudiantes”; de hecho, un gran porcentaje de estudiantes de todo el mundo son bi/plurilingües.

¿Puedo usar la L1 durante una clase prevista en L2? En caso de que pueda, ¿cómo procedo?, ¿cómo articulo ambas lenguas?

¡Claro que sí! La clase bilingüe debe ser... ¡bilingüe! En estos casos, es necesaria una didáctica de alternancia de lenguas. Conviene aprender a gestionar esta alternancia preparando clases constituidas por secuencias en L2 o en L1. Estas alternancias secuenciales se adaptarán según los temas y el nivel de L2 del estudiantado. No hay que dudar en usar tantas microalternancias como sea necesario si esto facilita la comprensión y la comunicación (cf. módulos 7, 8).

¿Existen didácticas y estrategias específicas para estos dispositivos bilingües?

Sí, en estos dispositivos se implementan didácticas que aplican las alternancias de código (cf. módulos 7, 8), pero también estrategias pedagógicas específicamente adaptadas; por ejemplo, aquellas aplicadas a pedagogías de proyectos bilingües (cf. módulo 11).



¿Qué recursos pedagógicos específicos se utilizan?

Los recursos pedagógicos para los dispositivos bilingües se van creando según las necesidades, ya que cada situación es particular según las temáticas, las lenguas en contacto, los niveles, las culturas pedagógicas, etcétera. Sin embargo, tanto para los contenidos como para las metodologías, existen recursos útiles que es bueno conocer (cf. módulo 12).

¿Qué relación se establece entre el/la docente de DNL y el/la docente de L2?

En estos dispositivos, la colaboración entre docentes es capital, sobre todo para la preparación de clases y evaluaciones; también, aunque sea de manera excepcional, es posible en algún momento dictar una clase de manera conjunta (cf. módulo 10).

¿Cómo puede un/a docente formarse y perfeccionarse para realizar este trabajo?

Lamentablemente, existen pocas formaciones específicas para el profesorado de DNL, por lo que es indispensable desarrollarlas. A pesar de esto, existen recursos, que es necesario aprender a utilizar (cf. módulo 13).

Jean Duverger



PRINCIPIOS

Creímos útil y honesto expresar, de manera anticipada y clara, algunos principios que atraviesan todo nuestro escrito. Enunciaremos solo tres de ellos, que consideramos esenciales para comprender nuestra visión con respecto a la posición y el rol del docente de DNL en la enseñanza bilingüe; estos principios reflejan nuestras hipótesis de trabajo.

Principio 1

La enseñanza bilingüe debe beneficiar a las asignaturas

Paralelamente a los beneficios lingüísticos respecto de la L2, la enseñanza bilingüe también debe permitir mejorar en los estudiantes la capacidad de aprendizaje de contenidos disciplinares enseñados parcialmente en esa L2.

El dispositivo escolar de enseñanza bilingüe, caracterizado fundamentalmente por el dictado de ciertas asignaturas en dos idiomas, fue probablemente inventado (o, al menos, desarrollado y popularizado) por profesores de lengua que lamentaban el "rendimiento", según ellos, deficiente en las clases tradicionales de lengua extranjera, aun cuando se llevaran a cabo en óptimas condiciones, es decir, de manera activa y motivadora. Por lo tanto, inicialmente se apuntaba solo a un beneficio lingüístico.

De este modo, varios países introdujeron una forma particular de estos dispositivos en sus sistemas educativos, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de idiomas por parte de los estudiantes. Aun cuando las denominaciones varían —"secciones bilingües", "secciones europeas u orientales", "secciones internacionales", programas CLIL³ y EMILE⁴—, la idea central continúa siendo mejorar el desempeño cualitativo y cuantita-

3. Contents and Language Integrated Learning [Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)]

4. Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère [Enseñanza de una materia integrada a la lengua extranjera]



tivo de la lengua meta, gracias a su uso para enseñar total o parcialmente asignaturas del plan de estudios, como Historia, Biología, Matemáticas, entre otras.

Se han llevado a cabo cientos de investigaciones y evaluaciones sobre este tipo de enseñanza —principalmente en Canadá, donde los dispositivos de inmersión total o parcial en L2 se implementaron a partir de los años 1970— y se ha logrado evaluar los resultados de estos dispositivos a nivel lingüístico —por ejemplo, en Europa del norte, central y del este y en Francia, particularmente en el caso de las secciones bilingües en el par francés-lengua regional—. En todos los casos, se observan mejoras constantes y regulares en el dominio de la L2 respecto de los grupos de control, aunque en grados variables según los contextos.

De esta manera, si bien el beneficio lingüístico en los dispositivos bilingües parece evidente gracias a la colaboración de los docentes de DNL, el principio que deseamos priorizar en esta publicación es que estos dispositivos también deben aportar mejoras en la enseñanza/aprendizaje de las otras asignaturas involucradas.

Es de lamentar que pocos estudios e investigaciones sobre la enseñanza bilingüe se preocupan sobre los efectos del dispositivo en el aprendizaje de la disciplina impartida parcial o totalmente en L2. ¿Qué sucede en el aprendizaje de estas otras asignaturas? ¿El dispositivo es beneficioso para su enseñanza/aprendizaje? ¿En qué? ¿Cómo? O, por el contrario, ¿es perjudicial? ¿Por qué?



Ante todas estas preguntas, y por falta de investigaciones o acciones específicas, solo podemos hacer referencia a un cierto número de evaluaciones institucionales realizadas regularmente en ciertos sistemas educativos.

De esta manera, en el sistema educativo francés, por ejemplo, las evaluaciones realizadas en el transcurso o al término del nivel primario permiten vincular los resultados de alumnos escolarizados con dispositivos bilingües en el par francés-lengua regional con aquellos estudiantes escolarizados únicamente en francés. De manera general, los resultados en una materia dictada también en L2 —por ejemplo, Matemática— son ligeramente superiores o, como mínimo, estadísticamente idénticos a los resultados de los estudiantes con una enseñanza monolingüe (cabe aclarar que las evaluaciones se realizan en la L1, en este caso, el francés). En Canadá, España, Italia, entre otros países, se han obtenido resultados de la misma naturaleza: en las asignaturas impartidas parcialmente en L2, los estudiantes de clases bilingües obtienen resultados superiores o, al menos, equivalentes a los de los estudiantes de los grupos de control monolingües.

Se han propuesto numerosas hipótesis para intentar interpretar estos beneficios cognitivos; notamos con bastante frecuencia que las capacidades de atención, escucha y memoria se ven más reforzadas en los estudiantes bilingües, lo que se traduce en un estado de alerta intelectual mayor, una creciente flexibilidad cognitiva, un aumento de la sensibilidad, la creatividad, la curiosidad, la motivación e, incluso, del placer, lo que resulta en una mayor actividad intelectual.



Finalmente —y sin que se conozcan claramente las razones de esto, puesto que es muy probable que interfieran varios parámetros—, la adquisición de saberes disciplinares en las secciones bilingües nunca se sanciona realmente, aun cuando se observe que los beneficios son realmente variables.

Es probable que esto haga referencia, en gran medida, a la manera en que trabaja el profesor de DNL en clase. En la introducción de este libro, evocamos la existencia de tres tipos de fórmulas que, ante la falta de investigaciones didácticas específicas sobre esta enseñanza en dos idiomas, cada profesor de DNL adapta a su contexto lo mejor que puede.

Aquí postulamos como principio que, en los dispositivos bilingües, los conocimientos disciplinares podrían ser considerablemente mejorados, es decir, profundizados, ampliados, siempre y cuando se identifiquen ciertos parámetros y se establezcan ciertas reglas y requisitos para el trabajo en clase.

Este documento realiza algunos análisis y ofrece propuestas al respecto, pero también desea incitar a los profesores de DNL y a las instituciones universitarias a que estudien detenidamente este campo didáctico tan poco explorado, en el marco de investigaciones-acciones que reúnan a profesores e investigadores.

Jean Duverger



Principio 2

La particular importancia de lo escrito en la construcción de conocimientos disciplinares

La lengua se manifiesta y se utiliza en sus dos formas, oral y escrita, y ya no resulta necesario subrayar la importancia de lo oral en la experiencia lingüística individual. Mediante el intercambio oral con la familia y los compañeros, y también mediante los primeros contactos con los medios, los niños adquieren el dominio progresivo de la lengua; es también en el ámbito oral donde se opera la mayoría de los intercambios lingüísticos cotidianos. Este carácter primario de la experiencia oral de la lengua tiene su traducción, además, en una serie de elecciones metodológicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, primero en la oralidad, con el aprendizaje de la pronunciación a través de pequeños diálogos, y, luego, en la escritura.

Sin embargo, el descubrimiento de lo escrito por parte del/ de la niño/a constituye un momento importante en su trayecto de apropiación de la lengua. El/la niño/a aprenderá, al mismo tiempo, a conocer los constituyentes del código escrito, mediante la relación sonido-grafía para las lenguas de escritura alfabética o silábica, o grafía-sonido en aquellas de escritura logográfica, así como también las formas propias del lenguaje escrito, ya que la comunicación no se organiza de la misma ma-



nera en un ámbito o en otro —según las maneras de dirigirse a quien lee, la elección del formato, etc.

De este modo, si bien es posible plantear que, de manera general, lo oral precede lo escrito, resulta conveniente señalar que, en el universo de los conocimientos disciplinares (enseñanza o investigación), esta relación se organiza en sentido opuesto. Lo escrito surge primero; lo oral, después. Estas particularidades en la jerarquía de usos requieren, por parte del/de la profesor/a de DNL, un manejo especialmente consciente que considere la complejidad de la forma y el uso del código escrito.

La importancia de lo escrito en el aprendizaje de conocimientos disciplinares puede explicarse por varias razones, que evocamos brevemente:

- Lo escrito permite conservar un registro estable de un universo o de eventos mentales —por ejemplo, objetos de observación, medidas diversas, resultados obtenidos al concluir una actividad experimental— que posibilita a la persona que los ha registrado volver a ellos posteriormente y librarse de las limitaciones de una memoria que, en ciertos casos, puede resultar deficiente.
- La elaboración de un objeto científico⁵ no puede concebirse sin recurrir a un lenguaje que se esfuerce por eliminar, en la medida de lo posible, cualquier apreciación demasiado

5. Cabe aclarar que un objeto observado se convierte en objeto científico cuando es sometido a un tratamiento particular por parte del observador: selección de determinadas características, vinculación de estas características en un dispositivo de análisis particular, conocida también como conceptualización.



subjetiva relacionada con la sensibilidad quien observa o con las condiciones particulares de observación, o cualquier otro rastro de sugestión dirigido a quien lee; de otro modo, se alejaría del rigor y la precisión exigidos por el análisis. Este tipo de trabajo se puede emprender solo mediante la forma escrita, aunque, por sí sola, no sea la garantía de ello.

– El trabajo de análisis y reflexión necesita el soporte escrito para desarrollarse, ya que esta reflexión se lleva a cabo mediante la consulta continua de anotaciones efectuadas o de información disponible (cuadros estadísticos, gráficos, esquemas, documentos escritos, etcétera). No podemos realizar reflexiones sobre huellas exclusivamente orales, ya que no permiten una verificación de su pertinencia, como tampoco su recuperación o corrección. Ya sea que se trate de historia (documentos de apoyo para las actividades) o de geografía (soportes cartográficos o tablas estadísticas, esquemas o cálculos), la forma escrita será el punto de partida y de llegada para las actividades de los/las estudiantes, como también del/de la investigador/a cuando inicia un programa de investigación y recupera lo que llamamos “literatura científica” sobre la cuestión (publicaciones de otros investigadores, referencias metodológicas, entre otros).

De este modo, la organización de la clase de DNL no se limita a un intercambio estrictamente oral entre el/la docente y sus estudiantes, aun cuando el observador visualice de forma inmediata esta dimensión, sino que estará compuesta por una combinación de elementos escritos y orales que el/la profesor/a



gestionará según las necesidades del curso. En cualquiera de los casos, lo escrito está presente como punto de partida —tanto para la clase (título y programa de la clase escritos en la pizarra por el profesor) cuanto para las actividades—, como referencia a saberes o datos ya disponibles, o como recordatorio del curso mediante resúmenes de lo leído en el manual o de lo escrito en el cuaderno. A cada paso, el/la profesor/a deberá acompañar a sus estudiantes en el descubrimiento y dominio progresivo de los códigos y formas de lo escrito utilizados en el aprendizaje de las DNL.

Para concluir, es necesario destacar algunos puntos:

- En los textos y documentos escritos, se observarán todos los títulos y subtítulos en su relación jerárquica, las variaciones de fuente, los recuadros, la posición de los elementos iconográficos y sus leyendas; es decir, se examinará todo aquello que anuncie una información futura o retome una información ya presentada, así como cualquier forma de representación de la información que suscite una lectura discontinua, contrariamente a las lecturas desarrolladas a través de relatos, más situados en una lógica de continuidad estricta del texto.
- En la literatura científica de vocación pedagógica, lo escrito es particularmente redundante, se repite, se retoma en diversos grados de concisión o amplificación; el estudiantado debe familiarizarse con el modo de presentación de la información, tanto en la lectura como en la producción, cuando tenga que pasar en limpio los datos de una clase.



– Los lenguajes especializados están compuestos por un lenguaje verbal (también llamado “lenguaje natural”), —que garantiza, aunque no de manera exclusiva, el descubrimiento, la comunicación, el intercambio— y por un lenguaje formal —lenguaje de la matemática, de la química, presentación de datos en forma de tablas estadísticas, esquemas, mapas—. De esta manera, se enseñará al estudiantado a reconocer la relación existente entre los diferentes lenguajes, como recursos complementarios a disposición para la elaboración y comunicación de nuevos conocimientos.

– Una vez familiarizados con las diferentes formas del lenguaje escrito, tal y como se utilizan en la L1, el estudiantado podrá recurrir a esta primera competencia para, luego, concentrarse en las que se requieren en las DNL en L2; debido a que los manuales no se construyen de la misma manera, la gestión de las marcas escritas puede variar. En este sentido, trabajar con las DNL en L2 ofrece también la posibilidad de generar una aproximación intercultural durante los aprendizajes de contenidos científicos (cf. módulo 4).

Gérard Vigner



Principio 3

La enseñanza bilingüe debe ser realmente bilingüe y beneficiar a las dos lenguas implicadas

Cabe recordar que la educación bilingüe fue pensada como una manera de optimizar el dominio de la L2 mediante el uso de esta última durante la adquisición de conocimientos disciplinares.

La verdadera educación bilingüe se da cuando existe cierto equilibrio entre el uso de la L1 y la L2, y cuando el dispositivo permite desarrollar las competencias lingüísticas y discursivas del estudiantado, convirtiéndose así en una fuente de beneficios en tres niveles:

- Desarrollo idiomático: buscado en ambas lenguas, sin que por ello se persiga un objetivo surrealista de un doble monolingüismo o de un bilingüismo equilibrado.
- Desarrollo cognitivo: comprendido en términos de flexibilidad mental, capacidades resolutivas, abstracción, pensamiento divergente, atención selectiva, como también de competencias metalingüísticas.
- Desarrollo social: representado en la adquisición de una sensibilidad comunicativa y una competencia pragmática más extensas, de actitudes más abiertas hacia los demás, de mayores capacidades de descentramiento.

La enseñanza bilingüe permite optimizar el aprendizaje de las dos lenguas de escolarización, ya que se las utiliza en situaciones de comunicación auténticas, donde el/la estudiante es



un actor comprometido en tareas concretas y cotidianas de construcción de conocimientos y competencias disciplinares; para lograr esto, lleva a cabo interacciones con otros locutores (docentes y otros/as estudiantes).

El vaivén dinámico y continuo entre las dos lenguas en el proceso de formulación y reformulación implica un trabajo de reflexión y comparación propicio para el aprendizaje de dos idiomas. En términos de distanciamiento y concientización, la L1 se beneficia del trabajo reflexivo que implica la utilización de la L2 en las disciplinas no lingüísticas, y la L2 se desarrolla y amplía al trabajar con áreas en las que se utilizan conocimientos previos adquiridos en L1. Estos beneficios no pueden obtenerse o alcanzarse mediante una simple yuxtaposición de las asignaturas y las enseñanzas en dos lenguas; por el contrario, una didáctica integrada consciente y explícita resulta indispensable para lograr una doble integración:

- entre las didácticas de cada una de las lenguas,
- entre las didácticas de las lenguas y de las asignaturas (cf. módulo 10).

En cuanto a la articulación entre L1 y L2, planteamos la posibilidad de proveer la enseñanza bilingüe de una base sólida mediante un trabajo integrador y bien concertado sobre la lengua como objeto, llevado a cabo entre docentes de la L1 y la L2.

Una didáctica integradora de dos lenguas o, según la terminología del Consejo de Europa, una búsqueda de convergencias entre ellas, tanto lingüísticas como metodológicas:



- se basa en la búsqueda sistemática de puntos en común y de divergencias entre las dos lenguas;
- respeta las particularidades de cada una de ellas, incluido el grado de desarrollo de las competencias;
- no plantea únicamente la comparación de tipo gramatical entre las dos lenguas;
- debe diseñarse como una forma de ingeniería que afecta todos los aspectos de la apropiación lingüística, tanto del lado del aprendizaje como del de la enseñanza.

Marisa Cavalli





MÓDULOS



MÓDULO 1

Enseñanza de disciplinas y uso de las lenguas

El objetivo de una disciplina, ya sea científica o artística, es el desarrollo y la adquisición de saberes y competencias. Para ello, el lenguaje verbal tiene diferentes funciones:

- Ayudar a la adquisición de estos saberes o de estas competencias en la clase; por ello, el/la profesor/a organiza actividades, formula preguntas al alumnado, da una cierta cantidad de consignas, comenta el trabajo del alumnado y los resultados obtenidos; se trata del lenguaje típico de la relación pedagógica en la clase.
- Nombrar las nociones, los conceptos, las operaciones implicadas, analizar y comentar los resultados; aquí, es conveniente enunciar estas nociones y resultados en una lengua natural, incluso cuando se presentan mediante un lenguaje numérico o algebraico, un cuadro estadístico o gráficos.

Más allá de estos objetivos comunes a todas las disciplinas, destacaremos que el rol de las lenguas no es idéntico en todos los ámbitos de aprendizaje ni en todos los niveles.

La lengua de las disciplinas varía por diversos factores, que se enumeran a continuación.



a) La lengua de las disciplinas varía según la naturaleza de la disciplina

Generalmente, las DNL se clasifican de la siguiente manera:

Disciplinas no lingüísticas				
Humanidades		Ciencias	Matemáticas	Competencias
Historia	Geografía	Física		Tecnología
Educación cívica	Economía	Biología		Educación física
				Actividades artísticas

– DNL relacionadas con lo que comúnmente se denomina humanidades: hacen un uso masivo del lenguaje verbal para designar y definir las nociones, para realizar operaciones de razonamiento, para comentar documentos y esquemas y para registrar los resultados.

– DNL relacionadas con las ciencias (más o menos) exactas y experimentales, como la Física y la Biología: hacen uso del lenguaje verbal para poner en práctica situaciones de observación o situaciones experimentales, comentar datos numéricos, presentar y comentar resultados.



- DNL Matemática: presenta una situación particular debido a la importancia del lenguaje matemático (que los/las estudiantes deberán aprender a verbalizar) y a la necesidad de articular y de formular las diferentes etapas de un razonamiento, de comunicar los resultados y de argumentar sobre la validez de una solución.

- DNL relacionadas con la puesta en práctica de competencias (en Educación Física, Tecnología, Artes Plásticas, Música): apuntan a la adquisición de una competencia por parte del alumnado, lo que conducirá a una realización o una producción de carácter material o sensible, o a una conducta particular; se caracterizan por la importancia de las consignas en la acción que se lleva a cabo, la expresión de la percepción, la evaluación de los resultados, la ubicación en el espacio, los límites temporales en la ejecución de una operación.

Por lo tanto, todo texto o discurso científico está constituido por un lenguaje heterogéneo que puede contener:

- elementos verbales, palabras que forman parte de frases, de textos,
- elementos numéricos, algebraicos,
- elementos geométricos (diversos trazados),
- elementos gráficos (curvas, histogramas),
- elementos cartográficos (representación del espacio),
- elementos esquemáticos que combinan elementos figurativos con símbolos específicos.



Los elementos constitutivos de un saber (en vías de adquisición) variarán según la naturaleza de las disciplinas. De esta manera, si comparamos una página de un manual de matemáticas y una página de un manual de historia, notaremos que:

- en el manual de Matemática, abunda la escritura numérica, cuadros, curvas; el lenguaje verbal está reservado a las consignas de trabajo, mientras que el lenguaje formal (escritura de los números, curvas) está relacionado con el contenido de la actividad;
- en el manual de Historia, hay documentos variados, destinados a la reflexión y al análisis por parte del estudiantado, con diversidad de presentaciones e imágenes, así como textos con función expositiva, de mayor o menor extensión, que se articulan con estos documentos.

La lengua en uso presenta variaciones en sus formas, no solamente en función del ámbito de referencia, sino también según su modo de articulación con otros lenguajes (cf. módulo 2).

b) La lengua de las disciplinas varía según el nivel de los grupos en los que se interviene

El nivel de formulación no será el mismo en una clase con alumnos/as que recién comienzan a aprender una DNL que en una clase con alumnos/as que poseen un nivel de conocimientos más avanzado. Esto se puede observar, por ejemplo, en los siguientes fragmentos de documentos sobre las regiones industriales de Francia; el primero está dirigido a una clase de



quinto grado de primaria y el segundo, a una clase de segundo o tercer año de secundaria.

«El norte y el este de Francia se desindustrializan. Su actividad industrial, que antes se basaba en el carbón y el acero, debe reorientarse hacia otras actividades.»

(Manual de Historia y Geografía, 5° grado,
editorial Hachette, 2006)

«Desde los años 1970, Francia sufre una desindustrialización muy marcada en los sectores tradicionales, como el siderúrgico o el textil. Estos sectores, que deben competir con nuevos materiales y con países donde el costo de mano de obra es menor, se vieron obligados a modernizarse o reorientar su actividad. Las consecuencias económicas, sociales y geográficas de esta decadencia de las industrias tradicionales son muy importantes.»

(Manual de Historia y Geografía, 2º/3º año,
editorial Hachette, 2007)

c) La lengua de las disciplinas varía según la pedagogía adoptada

Existen diferentes maneras de enseñar al alumnado. Se pueden utilizar métodos expositivos, fundados en la presentación de datos o de resultados por parte del/de la



docente, pero también se pueden adoptar métodos activos, basados en la actividad de investigación por parte del alumnado.

Hay diferentes tipos de secuencias que corresponden a estas prácticas pedagógicas, por ejemplo:

- la apropiación del problema por parte del alumnado,
- la formulación de conjeturas, de hipótesis explicativas, de posibles protocolos,
- la investigación o la resolución del problema,
- el debate argumentado sobre las proposiciones elaboradas,
- la adquisición y la estructuración de los conocimientos,
- la operacionalización / la puesta en práctica de los conocimientos.

Y también:

- la observación,
- la búsqueda y organización de la información,
- la implementación de un dispositivo experimental, de un objeto, con manipulaciones, medidas y cálculos,
- el razonamiento, la argumentación, la demostración,
- la presentación y comunicación de los resultados.

Desde un enfoque de tipo expositivo, el/la docente usa muchas frases declarativas. Desde un enfoque activo, se plantean más preguntas; el/la docente da una gran cantidad de consignas y los/las alumnos/as sacan conclusiones, hacen preguntas al/a la profesor/a, debaten con sus compañeros sobre los resultados obtenidos o los métodos utilizados.



d) La lengua varía según las funciones de la intervención del/ de la docente

Cualesquiera que sean sus elecciones pedagógicas, el/ la docente intervendrá en la clase, según los momentos y las necesidades del aprendizaje:

Función	Formas de intervención
Animador/a	• recordar las actividades realizadas anteriormente • organizar las actividades de la clase • establecer el modo de agrupamiento (grupos grandes, grupos pequeños) • seleccionar/distribuir el material de trabajo (documentos, instrumentos de análisis, de medida), etc. • dar consignas de trabajo • controlar los resultados • organizar los intercambios entre alumnos • definir las etapas de la actividad
Regulador/a	• llamar la atención al estudiantado • reorientar la actividad, el debate • dirigirse a ciertos/as estudiantes
Experto/a	• presentar los resultados • formular reglas • realizar síntesis diversas



- como organizador/a, para ordenar el trabajo del alumnado;
- como regulador/a, para garantizar que todos el alumnado comprende y participa en la actividad colectiva o el trabajo en grupo;
- como experto/a, para presentar los resultados, las reglas inferidas, las conclusiones.

Asimismo, las formas de la lengua que se utilicen no serán las mismas si el/la profesor/a pide a los/las alumnos/as que consulten el manual, si explica los documentos, si da instrucciones a la clase o si comenta los resultados.

e) La lengua varía según el público destinatario

La situación comunicativa, la dificultad del texto y de su expresión y el contenido implícito definen el grado de complejidad en el uso de la lengua. De este modo, podemos encontrar diferentes tipos de discurso.

- Divulgación científica: en la prensa y en los medios de comunicación, la información se simplifica y se pone al alcance del público por medio de comparaciones o de metáforas, sin hacer referencia a fórmulas matemáticas ni a esquematizaciones muy complejas.
- Información científica: los/as científicos/as tratan de informar a un público experto sobre una temática específica, pero sin entrar en detalles de los elementos de investigación o de la problemática (por ejemplo, equivalentes en la L2 de las revistas francesas *La Recherche* o *L'Histoire*⁶).

6. N. de las T.: En lengua española y a modo de ejemplo, pueden considerarse las revistas *Investigación y Ciencia* o *Historia* (editadas en España) o *Ciencia Hoy* (publicada en Argentina).



- Trabajos de investigación: un/a investigador/a se dirige a otros/as investigadores/as en un coloquio o un congreso, y se expresa en una lengua sofisticada, muy especializada; es el caso de las revistas científicas especializadas.
- Discurso pedagógico: un/a especialista o un/a científico/a se dirige a un público (alumnados de diferentes niveles) que desea adquirir conocimientos o una competencia en el ámbito en cuestión.

f) La distancia entre las lenguas

Existe lo que se llama “familias de lenguas”, es decir, lenguas que presentan cierta proximidad entre ellas; por ejemplo, las lenguas romances, cuyo origen común es el latín, las lenguas germánicas, las lenguas túrquicas, las lenguas chinas, entre otras. Entre las lenguas, hay distancias más o menos marcadas según si pertenecen a la misma familia o no. En el primer caso, hay ciertos elementos que permiten al estudiantado transferir competencias de la L1 a la L2; por ejemplo, raíces etimológicas comunes, una sintaxis similar y una morfología organizada con la misma lógica. Con respecto a este tema, es muy útil consultar documentos basados en la intercomprensión en lenguas romances, como, por ejemplo, *Euromania* (cf. bibliografía general).

El/la docente de DNL deberá tener en cuenta estos elementos y dar tiempo a su alumnado para que se acerque y se apropie de la L2 en sus usos científicos. Esto es aun más importante cuando la distancia entre las lenguas es mayor; por ejemplo, en cuanto a vocabulario, orden de las palabras en la



frase, sobre todo en los títulos, subtítulos, índices de manuales, cambios de género y número, cambios de persona en el verbo, para citar solo algunos de los problemas más importantes.

Conclusión

La lengua científica no constituye un bloque homogéneo de formas completamente diferente a la lengua común, aunque el rasgo que más puede impactar a un/a lector/a no especialista es la abundancia de vocabulario especializado.

Según el tipo de documentos de apoyo y los cambios en las situaciones previstas por las actividades, las formas de lengua podrán variar, y esto puede llevar a los/las alumnos/as a realizar una gran cantidad de ajustes. En cada una de las situaciones, de los niveles y de los ámbitos, el/la profesor/a se asegurará de que los/las alumnos/as encuentren los elementos de lengua ya conocidos, para luego señalar las nuevas formas y usos que se incorporarán.

Gérard Vigner





MÓDULO 2

El discurso de las disciplinas

Una de las características fundamentales de la enseñanza bilingüe es la enseñanza de una disciplina mediante el empleo de dos lenguas de aprendizaje. Los/las docentes de las DNL son conscientes del rol esencial de la dimensión lingüística en cada disciplina, tanto a nivel de los saberes que se transmiten como de los intercambios entre docentes y estudiantes, en el marco de un contrato didáctico específico de las clases bilingües.

Si bien se acepta que, para un nivel comunicativo, el dominio de la L2 es adecuado a partir del nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), el/la profesor/a de DNL también debe adquirir y dominar en L2 las características de la comunicación especializada propias de la disciplina que enseña, aun cuando se supone que ya posee esta competencia en la L1. Cabe señalar que el hecho de abordar, por ejemplo, el francés de la disciplina como L2 puede llevarlo, por una especie de efecto bumerán positivo, a observar los discursos científicos en su propia L1.



1. ¿Qué son los “discursos de las disciplinas”?

El término “discurso” suele confundir al/a la interlocutor/a o al/a la lector/a que, perplejo, piensa inmediatamente en un discurso político.

El sentido con el que se ofrece en este libro es muy diferente: aquí “discurso” se refiere a un conjunto de mensajes, textos y documentos —escritos, orales, visuales, sonoros o de otro tipo— que se intercambian en un ámbito determinado. En las DNL, hablaremos de “discursos científicos” tanto para los que pertenecen a las humanidades (como la Historia, la Historia del Arte, la Geografía, la Filosofía) como para los de las ciencias “duras” (como la Física, la Química, la Biología, la Geología y, por supuesto, la Matemática). En síntesis, cada campo disciplinar tiene su propio discurso con características identificables.

Para que los/las docentes puedan enseñar y los/las alumnos/as puedan aprender, ambos deben apropiarse progresivamente de los elementos característicos de estos discursos, porque si no se percibe la comunicación “especializada”, si el/la profesor/a no es comprendido/a o los manuales de la L2 no se entienden, si las intervenciones escritas y orales son demasiado exiguas, distorsionadas o aproximativas, entonces los conocimientos no se pueden transmitir. En general, estos fallos en la comunicación producen desmotivación, desánimo y fracaso escolar; de hecho, esto también se aplica a la enseñanza monolingüe en L1.



Registros discursivos variados

Los discursos científicos se han construido y se construyen día a día, desde las universidades y centros de investigación, con un alto grado de especialización. Para difundirlos en la escuela y que estén al alcance del alumnado, es necesario confeccionar programas, hacer elecciones, reformular la información que se selecciona, proponer conocimientos prácticos, reflexionar sobre las evaluaciones, etcétera. En definitiva, es necesario difundir los conocimientos académicos en función de los públicos a los que van destinados, lo que conduce a formular discursos de transmisión de conocimientos. Esta transposición didáctica está presente en los manuales escolares, pero también en el discurso didáctico de los/las profesores/as y en las presentaciones y trabajos del alumnado.

Esta propuesta incluye también recursos destinados al público en general: en este caso, el saber académico se reformula a través de lo que se conoce como “discurso de divulgación” (revistas, programas de divulgación en radio y televisión, o incluso en Internet). Los manuales suelen utilizar el paratexto de estas publicaciones (que aparece en forma de tablas, gráficos, mapas con leyendas, fotos) y también fragmentos de libros o artículos (cf. fragmentos de las revistas francesas *Historia*, *Sciences et vie junior*, *Phosphore*, entre otras⁷).

7. N. de las T.: En lengua española y a modo de ejemplo, pueden considerarse las revistas *Muy Interesante* (editada en España) o *Ciencia Hoy Chicos* (publicada en Argentina).



Cuadro simplificado de discursos científicos

1. DISCURSO DE INVESTIGACIÓN / DISCURSO DE ESPECIALISTAS Discurso académico, discurso entre pares, discurso de investigación	
2. DISCURSO DE TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS Reformulación de saberes académicos con el objetivo de difundirlos lo más ampliamente posible	
2.1 Discursos con fines didácticos	2.2 Discursos con fines divulgativos
- Dirigidos a un público 'cautivo', escolar y universitario - Canalizados a través de los manuales escolares y de todos los documentos para la clase - Difundidos por los/las docentes o especialistas de uno o varios ámbitos de conocimiento	- Dirigidos al público en general, más o menos erudito o culto - Canalizados a través de revistas, periódicos, radio, televisión, Internet, etc. - Difundidos por especialistas o periodistas más o menos especializados

2. Dominar los discursos con fines didácticos: los discursos especializados de las disciplinas

Para apropiarse y familiarizarse con los discursos especializados de una determinada disciplina, primero hay que examinar detenidamente un corpus de manuales escolares en la L2, no tanto para leer su contenido, sino para observar cómo están redacta-



dos. Esta forma “descontextualizada” permite descubrir cómo “funciona” esa lengua en esa disciplina.

En el caso de las DNL donde no existen o existen pocos manuales —por ejemplo, Educación Física, Educación Musical, Artes Plásticas—, se pueden utilizar otros corpus, sobre todo revistas especializadas y sitios web relacionados con ese ámbito.

Se proponen sucesivamente tres entradas:

- entrada léxica,
- entrada por estructuras frecuentes,
- entrada discursiva.

2.1. Entrada léxica

Para la mayoría de los/las docentes de DNL, el problema más grande es el léxico, aun más que cualquier otro aspecto lingüístico. Conocer o trabajar con vocabulario sería entrar en el terreno del bilingüismo; pero, ¿a qué llamamos léxico o vocabulario específico?, ¿todas las disciplinas tienen uno?, ¿cómo podemos reconocerlo en los manuales y en los discursos en la clase?, ¿cómo podemos dominarlo?

En general, el léxico o vocabulario específico de una disciplina se opone a lo que llamamos “vocabulario general” y sirve para nombrar o designar conceptos o nociones, seres, fenómenos, instituciones o elementos propios de un ámbito en particular; por ello, dominar ese vocabulario es indispensable. Si, por el contrario, se busca simplificarlo o recurrir a un vocabulario familiar, se corre el riesgo de empobrecer la enseñanza, ya que la disciplina perdería exactitud y precisión.



Cada ámbito tiene su terminología, aunque la diferencia entre vocabulario general y específico no siempre es clara y varía según la disciplina. Si bien algunas DNL tienen un léxico muy específico, la mayoría utiliza palabras —sustantivos, adjetivos, verbos— que solo adquieren un significado concreto en el contexto en el que se encuentran; en estos casos, las palabras comunes adquieren un sentido diferente. En Matemáticas, por ejemplo, el término “objeto” tiene un significado abstracto. Otras veces, simplificar produce asociaciones desafortunadas en la cabeza de los/las niños/as, como cuando se le preguntó a uno/a de ellos/ellas «¿Cuál es el doble de cinco?», a lo que respondió «Cincuenta y cinco, porque el doble es dos veces el mismo número».

Sin embargo, el vocabulario realmente específico es, en general, fácil de encontrar en los manuales, porque:

- está destacado en un recuadro o acompañado de palabras clave, en el paratexto del manual;
- aparece en negrita, en cursiva o entre comillas⁸;
- está reformulado después de una coma o entre paréntesis⁹.

Entre las lenguas romances, y entre estas y otras lenguas como el inglés, la transparencia entre los términos puede faci-

8. Por ejemplo, en un manual francés de Historia para la secundaria, se lee entre comillas: «los “poilus de 1914-18”»; o en negrita: «**La mayoría parlamentaria vota a favor de los plenos poderes**»; o incluso en cursiva, negrita y entre comillas: «Durante los ocho meses de la “*Drôle de guerre*”».

9. Por ejemplo, en un manual de Geografía, se puede leer: «los sismos, o terremotos, (...)».



litar la tarea en el marco de una perspectiva bilingüe, especialmente si tenemos en cuenta que, entre el francés y el español, por ejemplo, los falsos amigos representan solo el 4 % del vocabulario. Pero también existe una gran transparencia entre los términos científicos o específicos de un ámbito en el seno de lenguas muy diferentes. La mayoría de los términos científicos son de origen griego o latino, aun cuando el alfabeto no sea romano.

También podemos identificar palabras de la misma familia y su origen, o identificar antónimos (palabras con significados opuestos); por ejemplo, en Historia, “grandeza” o “apogeo” se oponen a “decadencia”, “declive”, “caída”; en ciencia, “seco” se opone a “húmedo”, “líquido” a “sólido”, etcétera.

En general, debemos aprender primero un vocabulario activo, es decir, aquel que se necesita inmediatamente y que se utiliza para enseñar y comprender/aprender una disciplina, para expresarse de manera oral y escrita, y esto es así tanto para los/las docentes como para los/las estudiantes. La frecuencia de aparición y uso de los términos dentro de un ámbito es un indicador significativo de su utilidad. Sin embargo, no todos los términos nuevos deben aprenderse de la misma manera. Existe lo que se denomina “vocabulario pasivo”, es decir, palabras que es necesario conocer, pero que los/las alumnos/as no van a reutilizar, por lo que solo las van a adquirir si aparecen con frecuencia o reaparecen en un nivel superior (algunas semanas, meses o años después).



2.2 Entrada mediante estructuras frecuentes

En el discurso científico hay una gran cantidad de estructuras que se utilizan con frecuencia, tanto de forma oral como escrita, en función de cada disciplina. A estas estructuras se las denomina “estructuras recurrentes”. Por ejemplo, los marcadores de tiempo, de lugar, de causa, de consecuencia, de oposición, de condición o hipótesis. Para cada disciplina, el objetivo es identificar aquellas que se utilizan con más frecuencia y, por lo tanto, deben aprenderse.

Cuadro de estructuras temporales recurrentes

Marcadores temporales más recurrentes		
fechas	“el 14 de julio de 1789” “2 de diciembre de 1804” “en el año 800” “en 1900”	“ese día”, “ese año”, “en ese momento”, “en esa época”, “en aquel momento” vs. “hoy”, “hoy en día”, “actualmente”, “en nuestra época”, “en este momento”, “hasta ahora”
desde (= a partir de tal momento y de forma continua hasta ahora)	“desde hace diez mil años”	“desde el 8 de mayo de 1945”
durante	“durante cien años” “durante siglos” “durante el reinado de Luis XIV”	



mientras	«Mientras Roma ardía, Nerón admiraba el espectáculo»	
a partir de	«A partir de la derrota de Stalingrado, la guerra se inclinó gradualmente a favor de los Aliados»	“a partir de 1809”
hace	«Hace más de cien años se inventó la vacuna contra la rabia». «Este faraón murió hace más de 4000 años»	
desde... hasta	«Desde su nacimiento hasta su muerte, el ser humano...»	“desde 1453 hasta la actualidad” “desde 1885 hasta 1900”
entre... y	«Desde su nacimiento hasta su muerte, el ser humano...»	“entre 1914 y 1918”
hoy en día (= actualmente, hoy)	«Hoy en día, el recuerdo de la violencia aún está presente»	
en cuanto / a partir de	«En cuanto se promulga la ley, aumenta el malestar popular». (= a partir del momento de la promulgación...)	
en / al momento de (utilizado con frecuencia en ciencias)	«En el experimento, se comprobó que...»	
cuando (utilizado con frecuencia en ciencias)	«Cuando se vierte el amoníaco, el líquido se...»	



Algunos ejemplos:

- El tiempo: tendremos en cuenta las palabras, expresiones y construcciones relacionadas con el tiempo; las marcas temporales, muy frecuentes en Historia, se encuentran también en los manuales de materias como Ciencias o Historia del Arte cada vez que se busca relatar o situar en el tiempo un acontecimiento, un fenómeno, un hecho o una experiencia (véase el cuadro de la página anterior).

Esto también se aplica a los marcadores que indican:

- El lugar: localización espacial para geografía, cartografías, ciencias; identificación de preposiciones de lugar como “a la derecha”, “a la izquierda”, “al sur”, “al este”, “al oeste”, “al norte”, etcétera.

- La causa: “a causa de”, “gracias a”, “por falta de” + sustantivo, “porque”, “ya que”, “debido a”, etcétera.

- La consecuencia: “así”, “por lo tanto”, los verbos “causar”, “provocar”, etcétera.

- El objetivo: “para” + infinitivo, “para lograr este resultado”, “con el fin de” + infinitivo, etcétera.

- La oposición: “pero”, “sin embargo”, “no obstante”, “aunque” + subjuntivo, “si bien” + indicativo, “a pesar de”, “en cambio”, “por el contrario”, “pese a” + sustantivo, etcétera.

- La condición: “en el supuesto de que”, “en este supuesto”, “si”, e incluso en matemáticas “si y solo si...”, etcétera.

También tendremos en cuenta las construcciones recurrentes que pueden observarse en una página de un manual o en la



pizarra, relacionadas con una imagen del texto e introducidas en un párrafo por un verbo que anuncia los diferentes elementos de un conjunto: “comprender”, “estar compuesto por”, “distinguir”, entre otros, seguido de dos puntos y una serie de guiones. En el siguiente cuadro, se considerará recurrente el uso del relativo “que”, “durante la cual”.

- «En la vida intrauterina de un mamífero, se distingue:
- el período de organogénesis, durante la cual...
 - el período de crecimiento, que...»

(De un manual de Ciencias Naturales)

Sería imposible enumerar todas las formas recurrentes utilizadas en cada ámbito, pero cualquier docente que sea consciente de este fenómeno aprenderá a identificarlas, a enumerarlas, a reemplazarlas y a mostrarlas claramente a sus estudiantes.

2.3 Entrada discursiva

En la mayoría de las lenguas europeas —y esto es relevante para la enseñanza en dos lenguas—, el uso de los tiempos verbales y de algunos marcadores específicos temporales, espaciales y de otro tipo (véase más arriba) varía según lo que se quiera expresar, es decir, según se quiera narrar, describir, informar, explicar, argumentar, dar órdenes o consejos, etcétera. En los manuales escolares, todas estas variedades discursivas están representadas.



Los discursos narrativos

Los discursos narrativos se caracterizan por el uso del pasado o del presente histórico y de marcadores temporales. Se trata de elementos característicos del ámbito de la historia (sobre todo el presente histórico) pero también de toda narración. Los encontramos en todos los manuales, en todos los niveles:

1. «Elegí un perro adulto vigoroso... que había sido alimentado con carne durante varios días; lo sacrifiqué siete horas después de que hubiera comido tripas. Inmediatamente después, extraje el hígado y lo sometí a un lavado continuo a través de la vena porta... Dejé ese hígado en ese lavado continuo... Al final del experimento, observé que el agua que salía era incolora. Dejé ese hígado en un jarrón a temperatura ambiente... 24 horas después noté que ese órgano, que no tenía azúcar el día anterior, estaba ahora abundantemente provisto de ella».

(Claude Bernard, 1885, relato del famoso experimento del “hígado lavado”, citado en un manual de Ciencias Naturales, penúltimo año de secundaria con orientación en ciencias)

2. «En la prehistoria, el ser humano basaba su vida en el sol. La posición de esta estrella en el cielo les servía de guía para orientarse en el tiempo. Para conocer dicha posición con precisión sin mirar el sol, inventaron el gnomon, una estaca de madera plantada verticalmente, cuya sombra observaban



en el suelo. Se han encontrado fragmentos de un gnomon de 3 500 años de antigüedad».

(Extraído de un manual de Físico-Química para el segundo año de la secundaria, editorial Hachette, 2006)

Los discursos descriptivos

En general, tanto en presente como en futuro, estos discursos contienen muchos marcadores de lugar, comparaciones (“como”, “similar a”), verbos con valor pasivo, etcétera. Son muy comunes en Geografía, en Ciencias y cada vez que hay que describir un cuadro, un gráfico o una foto; en estos casos, contrariamente a lo que sucede en literatura, no pretenden expresar emociones, sino describir un elemento con la mayor objetividad posible.

1. «El camino atraviesa primero una pequeña llanura formada por todos los escombros que el agua arrastra desde las alturas circundantes y deposita en la periferia de la bahía; luego, continúa en las escarpadas laderas del volcán, cortadas aquí y allá por amplias zanjas. La tierra pisada resuena bajo los pies como la bóveda de un sótano. A unos dos tercios de la altura, algunas grietas dejan salir fumarolas, y cristalizaciones de azufre similares a placas de líquen cubren las laderas. Los vapores, blancos durante el día, rojos durante la noche, flotan sobre la montaña y, según el estado de la atmósfera y la intensidad de las fuerzas volcánicas, forman



densas nubes en la boca del cráter o surgen por un momento como ligeras nieblas y se funden en el cielo azul».

(Elisée Reclus, descripción del volcán de la isla de Lipari, citada en un manual de Geografía para el nivel secundario)

2. «La retina está formada por dos tipos de células sensibles a la luz. Los bastones no son muy sensibles a los colores, pero sí a los bajos niveles de luz; están situados en la periferia y nos permiten ver en casos de poca luminosidad. Los conos permiten una visión detallada en color y existen tres categorías: sensibles al rojo, al verde y al azul; estos conos reciben diferentes cantidades de luces de color que, al mezclarse en el cerebro, nos permite ver millones de colores. La retina cuenta con unos 100 millones de bastones y 7 millones de conos».

(Extraído de un manual de Físico-Química para tercer año de la secundaria, editorial Hachette, 2007)

Los discursos informativos

En los textos informativos, el brindar información suele dar lugar a explicaciones que, por lo general, se ofrecen en tiempo presente, con ayuda de marcadores de causa o de consecuencia. En este tipo de textos aparecen reformulaciones explicativas, a menudo entre paréntesis, de las palabras resaltadas en negrita o cursiva.



1. «India, un mosaico cultural. Desde el punto de vista religioso, la mayoría de la población es hindú, pero existe un 10 % de musulmanes y minorías cristianas y budistas. La sociedad india sigue dividida por el sistema de castas (categoría social en la que se nace y a la que se pertenece toda la vida), aunque la Constitución las haya abolido oficialmente».

(Extraído de un manual de Geografía
para el nivel secundario)

2. «Un circuito eléctrico incluye necesariamente un generador en el origen del flujo de corriente. Un interruptor sirve para abrir o cerrar un circuito: la corriente fluye en un circuito cerrado y no fluye en un circuito abierto. Un circuito puede representarse mediante un diagrama, utilizando símbolos estándar».

(Extraído de un manual de Físico-Química
para segundo año de la secundaria, Hachette, 2006)

Los discursos argumentativos

Cuando, en un discurso argumentativo, el/la autor/a del manual quiere oponer dos puntos de vista o cuando se desarrolla un argumento, por ejemplo en un fragmento del paratexto, el tiempo verbal más utilizado es el presente (combinado con el pasado). También es frecuente la presencia de conectores lógicos, como “sin embargo”, “no obstante”, “pero”, etc.



1. «La Presa de las Tres Gargantas: un proyecto discutido.

Desde el siglo XIX, los dirigentes chinos querían una gran presa en el río Chang Jiang (el río Azul). En 1993 se iniciaron las obras del proyecto, que finalizaron en 2009. Según los dirigentes chinos, la presa debería permitir el suministro de electricidad, pero también frenar las peligrosas crecidas de este río. Sin embargo, la construcción de esta presa ha tenido graves consecuencias para las personas y el medio ambiente. Más de cien ciudades han desaparecido y entre 1,2 y 2 millones de personas tienen que ser trasladadas y realojadas. Los arqueólogos e historiadores calculan que unos 1300 yacimientos importantes han desaparecido bajo las aguas del embalse».

(Extraído de un manual de Geografía
para el nivel secundario).

2. «Todos los rayos UV son peligrosos

Para una dosis que cause una muerte celular equivalente, los rayos UVA son potencialmente responsables de los cánceres de piel, al igual que los rayos UVB. Varios estudios han demostrado que todos los rayos ultravioleta son, en mayor o menor intensidad, peligrosos para la integridad del material genético. Este nuevo informe sobre los rayos UVA demuestra que al protegernos de los rayos UVB y creer que estamos a salvo de los efectos nocivos del sol, en realidad, nos exponemos insidiosamente a dosis igualmente peligrosas de



rayos UVA. Además de los protectores solares, estos resultados ponen en duda el uso de las camas solares».

(Extraído de un manual de Ciencias Naturales para cuarto año de la secundaria, Hachette, 2008)

Discursos exhortativos

En el texto y paratexto de un manual, encontramos el discurso exhortativo en citas, reglas de vida (monástica, por ejemplo), leyes o decretos, métodos a seguir, etc. Estos textos, que obligan a alguien a hacer algo (ordenan, exhortan), son característicos, por ejemplo, de las consignas para deberes o ejercicios. Se caracterizan por el uso en segunda persona del imperativo, del presente o del futuro del indicativo, del infinitivo, de los verbos deber y tener, etc.

1. «Un palacio debe parecerse al cuerpo humano. [...] La fachada debe ser digna y majestuosa; la puerta abajo, como la boca, las ventanas como los ojos, siempre en número par. Por lo tanto, se necesitan los mismos ornamentos en cada lado: arcos, columnas, pilastras, nichos».

(Vasari, *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue hasta nuestros tiempos*, 1550, citado en un manual de Historia/Historia del Arte para el nivel secundario).



2. «¿Cómo observar el material genético de una célula?

El material genético que compone los cromosomas puede extraerse de las células.

Material: una cebolla, dos vasos de precipitado fríos, alcohol frío, tres trozos de gasa, detergente incoloro, una cucharadita de sal fina, un agitador, una procesadora, verde de metilo.

Protocolo de extracción:

- Procesar la cebolla con la sal.
- Cubrir la molienda con agua en un vaso de precipitado frío.
- Añadir una cucharadita de detergente.
- Mezclar suavemente.
- Filtrar y luego añadir cuidadosamente al filtrado dos volúmenes de alcohol frío.

Protocolo de observación:

- Tomar un trozo de masa blancuzca.
- Hacer una preparación microscópica con una gota de verde de metilo».

(Extraído de un manual de Ciencias Naturales para cuarto año de la secundaria, Hachette, 2008)

3. Reformulación y discurso de las disciplinas

Reformular significa decir lo mismo de manera diferente. La reformulación está presente en todos los manuales, así como en el discurso del/de la docente en el aula.

En una clase bilingüe es fundamental adquirir esta capacidad de reformulación, porque el dominio de este fenómeno lingüístico permite no solo pasar de la L1 a la L2, y de la L2 a la



L1, sino también reformular en la misma lengua para introducir un concepto, explicarlo de forma diferente, definir un término o noción, resumir o, por el contrario, desarrollar un pensamiento o un hecho, etcétera.

¿Cómo reformular?

Para reformular, se utilizan conectores específicos. Uno de ellos es “es decir”, un conector que siempre anticipa que se va a reformular lo que acaba de expresarse; por ejemplo, «“es decir” es un galicismo, es decir, una construcción propia de la lengua francesa». Esta locución no se puede desmembrar ni modificar, y forma el núcleo de una serie en la que reaparece el verbo “decir”: “quiero decir”, “quiero decir que”, “lo que quiere decir que”, “dicho de otro modo”.

A continuación, ofrecemos algunos recursos lingüísticos presentes en los manuales que marcan la reformulación (lista no exhaustiva):

- “es decir”, “es decir que” y sus satélites “quiero decir”, “con esto quiero decir”, “quiero decir que”, “lo que quiere decir (que)”, “dicho de otro modo”;
- “en otras palabras”;
- “en cierto modo” (reformulación parcial);
- “en síntesis”, “en resumen”, “en definitiva” (reformulación de resumen);
- “o”, “o también”;



- mediante la yuxtaposición: “X, y”; por ejemplo, «La migraña, esa enfermedad enigmática que surge de repente» (extraído de la revista *La Recherche*, citado en un manual).
- mediante la reformulación anafórica (véase más abajo) de una palabra o de un grupo de palabras anteriormente mencionadas en el texto;
- mediante fórmulas como “una clase de”, “una especie de”, “un tipo de”, etc. (cf. definiciones);
- mediante sinónimos;
- mediante el verbo “ser”, ya que introduce una definición: “X es...”; por ejemplo, «La migraña sin aura es, por lo tanto, una reacción psicofisiológica global, que perturba no solo el cuerpo sino también la mente».

3.1. Referencia anafórica

Se trata de un mecanismo que consiste en repetir o retomar —mediante un término igual, un término similar, un pronombre u otras palabras— un término, un grupo de palabras o una expresión utilizada previamente en el texto para ayudar a mantener su coherencia.

En el breve fragmento que figura a continuación, extraído de un manual de Ciencias Naturales para el último año de la secundaria, los tres conjuntos de repeticiones están especificados en el cuadro de la página siguiente:

«Para estudiar la influencia de la radiación luminosa en la fotosíntesis, se mide la cantidad de dióxígeno liberado por fragmentos de plantas acuáticas (es decir, elodea, cabomba,



ulva, etc.) mediante el dispositivo EXAO, explicado anteriormente; estos se colocan en la cámara del biorreactor, que ha sido llenada con una solución de hidrogenocarbonato de potasio. Las plantas se iluminan sucesivamente con diferentes radiaciones luminosas: para esto, entre la lámpara y las plantas se colocan frascos que contienen soluciones de color, que solo dejan pasar determinadas longitudes de onda. Por ejemplo, una solución de color rojo absorbe todas las demás radiaciones excepto las de color rojo. Estas últimas (...)».

Para mantener la coherencia y seguir el hilo del texto, los/las docentes bilingües deberían aprender a dominar lo mejor posible el arte de las referencias y, por supuesto, a reconocerlas en los manuales y documentos que utilizan en clase. También es importante hacer que su alumnado las utilice, ya que este mecanismo lingüístico es un factor extraordinario para la comprensión y la expresión y puede, si se utiliza incorrectamente, conducir a graves errores de sentido, tanto en la L1 como en la L2.



Términos o segmentos de la frase	Referencia mediante un pronombre	Referencia mediante repetición fiel con artículo definido
«... fragmentos de plantas acuáticas (es decir, elodea, cabomba, ulva, etc.) ...» Nota: El paréntesis anticipa y desarrolla la reformulación de la expresión que la precede.	pronombre demostrativo: “estos” (fragmentos de plantas acuáticas)	“las plantas”
«... se iluminan sucesivamente con diferentes radiaciones luminosas...»	“para” + pronombre demostrativo neutro: “para esto” (es decir, para lograr iluminar sucesivamente las plantas)	
«... que contienen soluciones de color. Por ejemplo, una solución de color rojo...»	-“las de” color rojo -“estas últimas”, en referencia a “las de color rojo”	

3.2 Las definiciones

Las definiciones son otra manera de reformular. Se trata de paráfrasis que se utilizan para desarrollar el significado de un término y se encuentran en todas las DNL, casi siempre en forma de sintagmas nominales. Por ejemplo, en un manual de Historia para cuarto año de la secundaria, es posible encontrar:



«(Un) concordato: (es un) tratado firmado entre el papa y el rey que permite a este último nombrar obispos y abades. De esta manera, el rey dispone de los bienes de la Iglesia de Francia».

Otro ejemplo, extraído de un manual de Geografía:

«(Una) megalópolis: (es una) gran zona urbana formada por varias aglomeraciones que se juntan».

Sin embargo, como puede verse, sería recomendable leerlas (o aprender a memorizarlas) incluyendo el verbo ser y el artículo masculino o femenino que corresponda y hacerse la pregunta: ¿es el mismo género en la L1 del alumnado?, ¿existe un modelo de definición común en L1 y L2?

En conclusión, queda claro que los discursos de las disciplinas son sencillos y complejos a la vez y que requieren la máxima atención por parte del profesorado de DNL, ya que se trata de su propio ámbito de experticia.

Al mismo tiempo, para que su alumnado pueda seguir mejor las clases de DNL en la L2 y a lo largo del trabajo interdisciplinar, los/las colegas docentes de esa L2 deberían entrar en contacto con el lenguaje de las DNL a través de los manuales y de todos los documentos de las disciplinas consultados por el alumnado. Podrían observar, por ejemplo, que la descripción no se utiliza de la misma manera, ni con los mismos fines, en las clases de DNL y en las de L2. Poco a poco, al eliminar las barreras entre materias, harían sus clases más eficaces y más atractivas. Es de gran importancia que el profesorado de L2 y



el profesorado de DNL en L2 unan sus esfuerzos, se ayuden mutuamente para que el estudiantado aproveche al máximo la riqueza de la enseñanza en dos lenguas y puedan llevar a cabo proyectos pedagógicos.

Jacqueline Demarty-Warzée





MÓDULO 3

Las formas de comunicación en clase

La comunicación verbal en el aula adopta diferentes formas (o formatos). En función de sus características, y cuando se utilizan dos lenguas para la enseñanza, es posible prever los recursos lingüísticos que necesitará el/la docente para manejar adecuadamente estos intercambios. De este modo, puede desarrollar estrategias para organizar la alternancia de lenguas en función de estas diferentes formas de comunicación.

Estos formatos de comunicación definen conjuntos de textos (entendemos por texto tanto los de naturaleza oral como escrita) que presentan características comunes, más o menos marcadas y, por lo tanto, parcialmente predecibles. La noción de género discursivo no solo se remite a la literatura (novela, teatro, poesía), sino que permite definir categorías o conjuntos específicos de textos que pueden describirse desde el punto de vista lingüístico. Estos pueden presentar una estructura similar, así como también realizaciones verbales más o menos ritualizadas.

Estas formas que adopta la comunicación pueden ser identificadas de manera general a partir de parámetros como:



- el lugar donde se producen: clases, jornada de trabajo en laboratorio o de trabajo de campo, intercambios verbales para realizar una tarea;
- los/las participantes: docente (exposición del tema), estudiantes (presentación o informe), intercambios o interacciones orales entre docente y estudiantes, intercambios entre estudiantes, etc.;
- el medio: oral (improvisado, espontáneo o preparado), escrito (lectura de documentos, de consignas, de manuales, producción de textos por parte de los/las alumnos/as), medios semióticos no verbales o no exclusivamente lingüísticos (fórmulas, mapas, datos, tablas de datos, gráficos, esquemas, etc.).

Hay muchos tipos de discursos diferentes en clase, como exposiciones del/de la docente, discusiones dirigidas por el/la docente, intercambios, debates, entre otros. Todos ellos sirven para comunicar información, explicar, persuadir, verificar la comprensión de los contenidos, animar, evaluar, expresar reacciones, etcétera. Estos tipos de discursos suelen ser inestables y se puede pasar fácilmente de uno a otro. A continuación, se presentan algunas formas básicas.

1. Exposición por parte del/de la docente

El/la docente habla solo/a durante periodos más o menos extensos, o incluso durante toda la clase. Los/las alumnos/as son simples oyentes y no intervienen, o lo hacen de forma limitada (por ejemplo, para pedir una aclaración) o por iniciativa del/de



la docente. Se transmite el conocimiento de forma estructurada gracias a un plan que facilita la comprensión, o se ofrece la resolución de problemas según la epistemología y los modos de argumentación de cada disciplina. El objetivo es que los/las alumnos/as sean capaces de reproducir estos conocimientos, como señal de que los han integrado. Esta presentación puede prepararse fácilmente; se trata de una forma habitual de exposición a la lengua extranjera que puede ir acompañada de una presentación con diapositivas (en la lengua extranjera, en la lengua materna o en ambas) o de un resumen escrito (en una de las dos lenguas). Esto no impide que se alternen las lenguas, por ejemplo, en las secuencias de definición o comentario.

2. Exposición con interacción (clase dialógica)

La presentación del/de la docente va acompañada de preguntas a los/las alumnos/as, cuyas respuestas el/la docente conoce y espera, y es él/ella quien elige a los/las estudiantes que serán interrogados/as. El intercambio adopta entonces una forma básica: pregunta del/de la docente, respuesta de un/a estudiante, evaluación de la respuesta por parte del/de la docente. Puede surgir una situación más compleja si se considera que la respuesta no es aceptable (se pide precisión, corrección, etc.). Estas interacciones predecibles son un buen espacio para que los/las alumnos/as practiquen las interacciones, pero son poco espontáneas, implican reacciones verbales limitadas (unas pocas palabras, extractos de frases) y desarrollan una competencia de



interacción reducida (aunque es útil en niveles principiantes de L2, como A1 y A2).

3. Intercambio colectivo

El objetivo no es transmitir conocimientos, sino negociar el significado de lo que se discute en la clase y construir conocimientos sobre la base de argumentos. Estos intercambios se asemejan a las conversaciones ordinarias: los/las alumnos/as se ofrecen como voluntarios/as para hablar o eligen quién debe hacerlo; los temas de intervención se negocian; el/la docente facilita la conversación, proporciona la información necesaria o realiza las correcciones pertinentes, resume y concluye. Este formato de comunicación permite al alumnado compartir sus ideas y, de ese modo, pasar del conocimiento ordinario al conocimiento científico. Puede realizarse en ambas lenguas, alternándolas según sea necesario, de forma colectiva o individual, por parte tanto del/de la docente como de los/las alumnos/as. Representa una forma de comunicación espontánea en la que se ponen en acción los recursos verbales de los/las alumnos/as, a la vez que constituye un lugar de expresión y aprendizaje de la lengua.

4. Interacciones entre alumnos/as

Las interacciones entre los/las estudiantes pueden ser privadas; por ejemplo, cuando hablan de sí mismos o de cosas que no están relacionadas con el curso, esto es, cuando “charlan”. También pueden referirse a la forma de realizar una determi-



nada tarea o a la consigna propia de la tarea, que a menudo tiene una dimensión verbal: responder una pregunta, resolver un problema, elaborar un informe escrito sobre un experimento, etcétera. Estos intercambios pueden ser colaborativos o divergentes, pueden estar basados en los conocimientos adquiridos o conducir a la formulación de hipótesis; asimismo, uno/a de los/as alumnos/as puede desempeñar el papel de profesor para los demás. La lengua utilizada en estas interacciones espontáneas será la lengua extranjera o la lengua materna según el tipo de tarea (por ejemplo, una respuesta esperada en la lengua extranjera o en la lengua materna), aunque a menudo se alterna espontáneamente. Es muy difícil imponer una única lengua de comunicación en estos intercambios.

5. Presentación por parte de uno/a o varios/as estudiantes

Estas intervenciones, en su mayoría preparadas con anticipación y realizadas con la ayuda de apuntes o de diapositivas, constituyen una actividad expositiva organizada que se inscribe en el marco del discurso de divulgación. Este tipo de discurso constituye una aproximación al discurso científico propiamente dicho, responde a normas discursivas conocidas (claridad, progresividad, objetivación, argumentación, entre otras) y se basa en la consulta de fuentes pertinentes y fiables, que se transponen. Este tipo de discurso permite practicar la producción de textos extensos (a diferencia de lo presentado en 3 y 4) y puede realizarse en ambas lenguas (por ejemplo, una presentación puede hacerse en una lengua y la siguiente, en la otra). Respecto de la



lengua extranjera, este tipo de exposición permite concentrarse en la pronunciación, la claridad articulatoria, el ritmo y la fluidez.

6. Toma de notas

La toma de notas por parte de los/las alumnos/as es una cuestión personal (similar a lo que sucede en el ítem 4), ya que corresponde a estrategias propias de cada persona; por lo tanto, el uso de la lengua en este caso debe considerarse “libre”. Como mucho, se puede de vez en cuando revisar la ortografía para evitar la cristalización de errores. Sin embargo, hay que señalar que muchos/as profesores/as, tanto en L1 como en L2 (y especialmente en clases pequeñas) piensan que es su deber dar al alumnado algunos consejos sobre cómo estructurar su toma de notas.

7. Lectura de manuales o de otros textos documentales (audiovisuales, recursos en la web)

Esta es una forma importante de exposición del estudiantado tanto al discurso de divulgación como a la lengua de llegada. Debe gestionarse explícitamente como tal, como parte de una pedagogía reflexiva de la comprensión escrita, especialmente desde la perspectiva de leer para aprender, y recordar y leer para escribir (véanse puntos 5 y 8).

8. Producción de textos escritos

La producción de textos escritos es una actividad específica, que no debe reducirse a ser una forma de evaluar conocimientos. El aprendizaje de la escritura científica es uno de los prin-



cipales objetivos de la enseñanza a través de DNL. Las tradiciones educativas varían mucho en cuanto a los tipos de textos que se espera por parte del alumnado, y a menudo estos tipos están mal definidos. Por lo tanto, es aconsejable adoptar una pedagogía modelo mediante la producción de textos en un formato determinado. Estos formatos pueden girar en torno a los géneros discursivos relacionados con la difusión del conocimiento (véanse puntos 1 y 7), o a los géneros “no científicos” (por ejemplo, novelas históricas, cartas entre miembros de una sociedad científica, etcétera).

También hay géneros discursivos que son “inventados” por la escuela, es decir, que no se utilizan fuera de ella en la comunicación social. Estos géneros se basan en las tradiciones nacionales y suelen ser muy diferentes de una lengua y una cultura educativa a otra. Cuando trabajan en la lengua extranjera, los/las alumnos/as pueden tener dificultades en identificar las convenciones de escritura y de presentación propias de esas lenguas a partir de su repertorio preexistente de géneros discursivos, ya que a menudo estas convenciones son arbitrarias. La palabra escrita es, pues, un lugar de variación cultural que arroja mucha luz sobre los modos de escritura académica y científica. Es necesario precisar el tipo de escritura que se espera del alumnado, que presupone el uso de la lengua que la constituye (un “ensayo” se hará en español, una “dissertation” en francés, un “essay” en inglés) si se quiere aprovechar al máximo esta experiencia cognitiva e intercultural. Sin embargo, cabe suponer que, a un nivel avanzado de dominio científico y lingüístico, cada uno/a



puede utilizar la lengua que desee para el formato de comunicación que haya decidido utilizar.

Todos estos tipos de discurso en el aula conllevan una dimensión reflexiva, en el sentido de que es necesario explicitar y controlar los términos utilizados, así como sus relaciones y argumentaciones. Sin dudas, esta dimensión redundará en un importante beneficio educativo, en el que la copresencia de dos lenguas juega un papel insustituible de activación. La naturaleza de estos formatos de comunicación invita, pues, a formas específicas de alternancia (o de no alternancia), que probablemente harán más claras las tareas lingüísticas que los/las profesores/as tienen que gestionar en función de las lenguas presentes en su clase.

Jean Claude Beacco





MÓDULO 4

Metodologías y culturas escolares

La enseñanza bilingüe debe entenderse como un lugar de encuentro no solo entre dos (o más) lenguas, sino también entre las referencias y prácticas culturales en las que se inscriben, ya que estas influyen en las culturas educativas de los países en los que dichas lenguas se hablan.

Las culturas educativas están constituidas por las filosofías educativas propias de un área determinada, por las tradiciones pedagógicas y por los hábitos de conducta que organizan la vida de la institución escolar. En el plano didáctico, también se caracterizan por las formas canónicas o privilegiadas de enseñanza, así como por las representaciones de los roles del/de la docente y del/de la estudiante. Asimismo, incluyen dimensiones lingüísticas, como los géneros discursivos que caracterizan a la comunidad de comunicación, la conducta verbal esperada y el metalenguaje natural. Esta toma de conciencia de lo que ya está presente en el sistema educativo es primordial, sobre todo si se trata de aplicar principios y adaptar enfoques todavía ajenos al sistema.

En el caso de la enseñanza bilingüe, esta toma de conciencia sobre lo que caracteriza la cultura educativa del sistema de



enseñanza en el que se inserta el/la docente va acompañada de una atención especial hacia las características de las culturas educativas vehiculizadas por la L2. Esto es así, sobre todo cuando la L2 se utiliza para el aprendizaje de las disciplinas, por ejemplo, a través de libros de texto “importados”, de materiales que se encuentran en internet, de cursos impartidos por formadores, de intercambios escolares o de cooperaciones con docentes y colaboradores/as de otros lugares. Cabe destacar lo complejo y, al mismo tiempo, enriquecedor que puede resultar este trabajo de análisis en el caso del uso de lenguas internacionales, por ejemplo, el francés o el inglés; en estos casos, las posibles fuentes de referencia se multiplican como consecuencia del carácter global de, respectivamente, la francofonía o la anglofonía.

Algo muy importante es que el/la docente cuestione la epistemología escolar de la disciplina que imparte, lo que implica examinar la estructura de los conocimientos enseñados: ¿cuáles son los principales conceptos que funcionan en la disciplina?, ¿qué relaciones vinculan estos conceptos? (por ejemplo, ¿cuál es el estatus, en una determinada disciplina, o de la noción de ley o de teoría?), ¿qué rectificaciones sucesivas sobre el sentido de estos conceptos se han producido a lo largo de la historia? (por ejemplo, ¿qué obstáculos se han superado en su construcción?). Esta epistemología escolar debería permitir deducir las consecuencias didácticas.

En la enseñanza bilingüe, este análisis debe realizarse dentro de la propia cultura educativa y, por comparación, con las culturas educativas que surgen en situaciones frecuentes de contacto con otras epistemologías escolares. Efectivamente, más



allá de las problemáticas y los modelos teóricos del campo científico de referencia, el conocimiento escolar está más o menos condicionado por las decisiones éticas y políticas de cada país.

¿Cómo puede realizarse este análisis en la práctica? Es cuestión de analizar y comparar críticamente, de forma puntual pero sistemática, los elementos que caracterizan las disciplinas escolares en las culturas educativas que encontramos a través de la enseñanza bilingüe.

La siguiente lista, que agrupa estos elementos y los jerarquiza, debería facilitar este análisis comparativo.

- Los objetos: objetos comunes (como calculadoras en matemáticas; novelas en literatura; iconografías en artes visuales; mapas de pared y líneas de tiempo en historia; instrumentos musicales en educación musical), objetos escolares típicos (como manuales) o incluso objetos científicos (como los que se pueden encontrar en el laboratorio de Física o Química).
- Las tareas que se realizan: resolver un problema en matemáticas, estudiar fuentes de información iconográfica en Historia, realizar un experimento en ciencias Naturales, leer una partitura en Música.
- El conocimiento declarativo: se refiere al conocimiento teórico, por lo que es descriptivo e incluye:
 - los hechos; por ejemplo, la Revolución Francesa, siempre que se enseñe a partir de las fechas, los personajes ilustres, los acontecimientos;
 - las nociones que dan contenido a los hechos y constituyen su base; por ejemplo, la Revolución Francesa cuando



se aborda desde (el problema de) la ausencia de representación en el ámbito político de una clase social como posible germen de una revuelta que pudiera desembocar en esa revolución;

- el nivel de conceptualización, que define el grado de complejidad y abstracción de un mismo concepto en los distintos niveles educativos; por ejemplo, el mismo concepto complejo —la frontera— se formula de manera progresivamente más compleja y abstracta a medida que se pasa de la escuela primaria a la secundaria, y después a la universidad;
 - el campo conceptual que vincula una noción con otras, crea puentes entre dichas nociones y las estructura en redes conceptuales; por ejemplo, para entender la noción de “civilización”, es necesario relacionarla con las nociones de “sociedad”, “clases sociales”, “arte”, etc.;
 - los conceptos integradores, que son las claves de lectura de la disciplina y que, aunque son escasos, integran los conjuntos de nociones y dan coherencia a todos los contenidos tratados, permitiendo distinguir lo superfluo de lo esencial; por ejemplo, “civilización” es un concepto integrador.
- El conocimiento procedimental: se refiere a los conocimientos técnicos (métodos, técnicas y estrategias) que se activan durante la ejecución de las tareas y que, por lo tanto, son prescriptivos.



– La matriz disciplinar: resulta de los cuatro elementos anteriores y está constituida por el punto de vista que se adopta sobre la materia, que da coherencia a los contenidos impartidos por los conceptos, por los valores, los métodos y las técnicas elegidos.

Las materias escolares evolucionan al ritmo de los cambios que se dan en sus elementos constitutivos. Así, por ejemplo, en el pasado, la matriz de enseñanza de la geografía solía centrarse en la geografía física como determinante de la geografía humana (la distribución del ser humano en la naturaleza); en cambio, en la actualidad, la matriz disciplinar de esta materia se nutre de la “nueva geografía”, que se interesa por las estrategias, las decisiones y los retos de los actores en la gestión del territorio.

Por supuesto, las metodologías de enseñanza de una disciplina también están destinadas a evolucionar con el tiempo y a diversificarse en función de las elecciones que se operan sobre cada uno de los elementos que la constituyen. Entonces, ¿qué puede hacerse, en la enseñanza bilingüe, ante esta posible “pluralidad” de una misma disciplina cuando se transmite en dos lenguas diferentes?

Hay que admitir desde un principio que puede haber tensión, o incluso conflicto, entre dos epistemologías disciplinares, que pueden ser opuestas en algunos o varios elementos.

Suele ocurrir, por ejemplo, que una distribución diferente de los contenidos de enseñanza en el plan de estudios provoque discrepancias en las progresiones que afectan el nivel de conceptualización: los contenidos pueden presentarse en algunos



manuales de forma demasiado compleja o demasiado sencilla para el nivel de enseñanza en cuestión. En estos casos, hay que adaptar los libros y los materiales, o elaborar otros nuevos, lo que supone un trabajo adicional.

Un ejemplo aún más complejo: la otra cultura educativa pone más énfasis en los conocimientos declarativos y, entre ellos, en los hechos más que en los conceptos, ¿qué debería hacerse en la práctica? En estos casos, la recomendación es tomar, de las dos situaciones, lo más novedoso y productivo para el proceso de aprendizaje y lo más favorable para el desarrollo de las competencias de la disciplina.

Cabe recordar que el efecto de lupa de la enseñanza bilingüe no se produce solamente en el plano lingüístico y discursivo de las disciplinas, sino también en el plano de la toma de conciencia de su epistemología, y esto se logra mediante divergencias y comparaciones. La complejidad resultante debe verse como una riqueza, no como una desventaja o una dificultad.

En general, los/las docentes están obligados/as a seguir las indicaciones de los planes de estudios locales. Sin embargo, en la mayoría de los casos, nada impide que añadan información complementaria, o que enriquezcan y diversifiquen los temas de los programas oficiales aportando otras perspectivas. De este modo, en el aula, se puede enriquecer la disciplina y mejorar el aprendizaje aprovechando los contrastes, las variantes y los matices; por supuesto, esto debe hacerse con pleno conocimiento de causa y respetando la especificidad y la coherencia de cada disciplina.

Marisa Cavalli





MÓDULO 5

Enseñanzas bilingües y programas

Como en todo proceso de formación, los programas son un elemento esencial para la enseñanza bilingüe y, en particular, para la enseñanza de las disciplinas en lengua extranjera. Sin embargo, la noción de programa no es transparente, ya que difiere entre las diversas tradiciones educativas. El término en sí mismo no siempre es fácil de interpretar o traducir: allí donde un país opta por “programa” o “plan de estudios”, otro prefiere, por ejemplo, “currículo”, que a su vez se diferencia de “programa de enseñanza”.

El programa de enseñanza, un objeto múltiple

En términos generales, un programa es un documento (o un conjunto de documentos) que determina “lo enseñable”; esta delimitación puede hacerse con distintos grados de precisión, por ejemplo:

- al establecer los objetivos que deben alcanzarse, en términos de valores y actitudes buscados o de conocimientos y competencias que debe demostrar el estudiantado;



- al definir los contenidos que deben impartirse en cada asignatura, a partir de los conocimientos establecidos en los campos disciplinares de referencia, cuando estos corresponden total o parcialmente a las asignaturas. Esta construcción de los conocimientos escolares a partir de los conocimientos científicos adaptados a un determinado tipo de cultura escolar obedece a elecciones estratégicas, ya que no todos los saberes están destinados a convertirse mecánicamente en conocimientos que se enseñan en la escuela. Los conocimientos elegidos para la enseñanza deben ponerse a disposición del estudiantado (lo que se llama ‘transposición didáctica’), para ayudarlos a dejar de lado las representaciones espontáneas y pasar a las representaciones reflexivas y objetivadas;
- al definir el orden “cronológico” de la enseñanza, es decir, la sucesión de estos conocimientos por ciclo escolar, por año o dentro de un mismo año escolar;
- al especificar las competencias esperadas (cognitivas, prácticas, físicas, etc.) que el estudiantado deberá demostrar al realizar tareas y actividades determinadas;
- al recomendar formas de enseñar estos conocimientos y competencias (llamadas habitualmente “metodologías de enseñanza”);
- al especificar, además, la naturaleza de las evaluaciones, el desarrollo de las secuencias didácticas, la forma de los manuales, etc.



Algunos programas definen todos estos elementos e incluso más, y tienden a regular todos los aspectos de la enseñanza, lo que, muchas veces, los hace potencialmente difíciles de aplicar. Otros especifican solo algunos de estos aspectos y tienen más flexibilidad, pero también más posibilidades de digresión.

Tanto es así que, muchas veces, se torna difícil comparar los programas de una misma disciplina en el seno de sistemas educativos distintos. Esto es aún más notorio cuando en su elaboración intervienen contextos heterogéneos: algunas veces, hay programas elaborados por especialistas en disciplinas científicas junto con funcionarios de la educación (en los ministerios nacionales o regionales, o en instituciones educativas especializadas) y, otras, como si fuera el otro extremo de la cadena de toma de decisiones, hay programas elaborados por instituciones educativas (en el marco de instituciones colegiadas). A este respecto, pueden observarse varias configuraciones:

- programas elaborados de forma centralizada y que deben ser “aplicados” por los/las docentes, con el consiguiente riesgo de desgaste y falta de continuidad;
- programas desarrollados localmente por los/las docentes, pero que también deben responder a criterios generales o a estándares;
- programas desarrollados mediante idas y venidas entre los decisores y los “ejecutores”, de acuerdo con diversos métodos de ajuste.



¿Qué programas se pueden implementar para las disciplinas en las secciones bilingües?

Las consideraciones anteriores ayudan a comprender los significados y los retos de los programas de un sistema educativo y pueden ayudar al/a la profesor/a de DNL a orientarse. Está claro que la enseñanza de disciplinas en dos lenguas es un lugar de encuentro de culturas educativas, ya que, de hecho, esta enseñanza se sitúa en las fronteras movedizas de dos sistemas educativos:

- el del lugar donde se desarrolla la enseñanza bilingüe, con sus propias tradiciones y normas;
- el que se importa de otra cultura educativa, debido al lugar central que se da a la lengua extranjera (L2) utilizada. Si, por ejemplo, la L2 es el francés, la enseñanza en este idioma también puede acabar interpretándose como una enseñanza “al estilo francés”, es decir, según los contenidos pedagógicos especificados por los programas de los países francófonos y, sobre todo, según las modalidades de enseñanza privilegiadas en los sistemas educativos de los países francófonos europeos, no solo en sus estrategias metodológicas generales (por ejemplo, actividades del estudiantado versus clases magistrales), sino también en los detalles de las actividades pedagógicas o incluso relacionadas con la materia (por ejemplo, la forma “francesa” de aprender a hacer divisiones, en Matemática).

En concreto, cada sistema educativo da instrucciones específicas sobre sus programas a los/las docentes de DNL para las



secciones bilingües; en este sentido, se dan dos casos muy diferentes en cuanto a los contenidos:

- el programa que se imparte en estas secciones bilingües es el plan de estudios oficial común nacional o regional (este es el caso más frecuente); o bien
- estas secciones pueden tener que ocuparse de un programa “integrado”, resultado de un acuerdo entre los altos funcionarios de educación del país de la L1, donde se encuentra la sección bilingüe, y el país (o países) de la segunda lengua utilizada.

Cabe señalar que, en todos los casos, los programas orientan en el plano de los temas, y por lo tanto de los contenidos, pero dejan al profesorado la iniciativa en lo que respecta a las cuestiones metodológicas e interculturales. Sea como fuere, hay que ser cuidadoso con el significado que se quiere dar a este “encuentro” de culturas educativas. Se sabe que es muy conveniente evitar la traducción “pura y dura” (lingüística y metodológica) de un sistema hacia otro (por ejemplo, enseñar en francés pero como se enseñaría en el contexto local, o enseñar en francés exclusivamente según las modalidades de los sistemas educativos de los países francófonos), porque estas traducciones pueden resultar confusas o falsamente seductoras (por su mera “novedad”) tanto para el estudiantado como para el profesorado.

Es bueno señalar que no existen estrategias universales para gestionar este encuentro de culturas educativas y sus entrecruzamientos. Probablemente, lo más importante es conseguir que



todos los agentes educativos sean conscientes de la naturaleza de este encuentro y aprovechen la diversidad que se crea gracias a él (cf. módulo 4).

Así como las lenguas se alternan en las clases bilingües y de ello resulta una competencia múltiple, también los contenidos, las formas de enseñanza y los hábitos de aprendizaje podrían configurarse según mezclas variables, portadoras de enriquecimientos educativos y cognitivos.

Jean Claude Beacco





MÓDULO 6

La problemática de los niveles de competencia en L2 del estudiantado

¿Qué nivel de competencia es necesario para empezar?

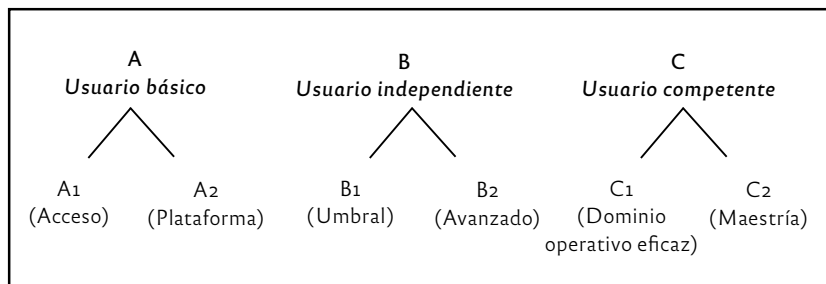
Ser competente en un campo determinado (profesional o no) es ser capaz de realizar un determinado número de tareas con la eficacia requerida; significa ser capaz de respetar un cierto número de normas en la realización de la tarea, lo que supone una competencia que se basa tanto en las habilidades como en los conocimientos.

En el ámbito de las lenguas, la competencia se refiere a la capacidad de una persona (un/a hablante) para comunicarse de forma eficaz e inteligible en una serie de situaciones de intercambio. En función de la situación, las competencias requeridas no serán necesariamente las mismas. En algunas situaciones, hay que ser un/a buen/a oyente; en otras, un/a buen/a lector/a, etc. Además, dependiendo de si hay que ser capaz de comprender una información dada en la radio o la televisión, o de entender una lección de biología en una clase de secundaria, la naturaleza de la competencia no será idéntica.

Por ello, la noción de competencia en lengua puede definirse a partir de ciertos factores, que enumeramos a continuación.



– **Los niveles de competencia**, distinguidos claramente en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, p. 25), que reproducimos aquí.



– **La naturaleza de las actividades de comunicación lingüística**, es decir, la recepción (leer, escuchar de corrido), la producción (hablar, escribir), la interacción (participar en un intercambio), la mediación (traducción).

– **El ámbito de referencia considerado**, que puede ser el de las relaciones sociales o amistosas, las relaciones de carácter familiar, pero también las relaciones más formales, más impersonales, como las profesionales o de intercambios de conocimientos.

– **El grado de dominio de las herramientas lingüísticas**, esto es, la competencia gramatical, la competencia fonológica y la competencia léxica.

La competencia lingüística no es un bloque homogéneo e indiferenciado (por ejemplo, tener un nivel básico, regular o bueno en una lengua determinada), sino un conjunto de com-



petencias, propias a un individuo, que definen cada una un perfil particular de competencia. Así, por ejemplo, una persona puede ser capaz de comprender una clase universitaria de su disciplina, pero tener grandes dificultades para seguir la crónica de un partido de fútbol por la radio, o viceversa.

Por lo tanto, es importante poder identificar el perfil de competencias de cada uno para poner en práctica estrategias de remediación necesarias sobre algunos de los componentes. También es importante poder definir el perfil de competencias necesario para enseñar una DNL o para aprender una DNL en L2.

Aunque no deben establecerse de antemano requisitos estrictos en cuanto al nivel necesario para que los/las estudiantes puedan cursar una DNL, es necesario considerar que se espera un nivel mínimo para empezar con éxito un curso de DNL en L2.

Dos comentarios preliminares:

- **La competencia del estudiantado en L2 no es algo fijo y definitivo;** por el contrario, está destinada a evolucionar a lo largo del año como resultado de la experiencia adquirida durante el curso. En función de la sensibilidad del estudiantado, pero también de la forma y el grado de exposición que tengan a la L2, pueden progresar en una o varias áreas de competencia concretas.

- **El aprendizaje de una DNL en un contexto bilingüe no implica organizar todas las actividades de una lección o de un curso en L2.** Como ya hemos señalado, algunas secuencias pueden hacerse en L1, otras en L2, teniendo en cuenta que, en función del alumnado y de la época del año, el eje L1/L2



puede moverse; lo principal es que las dos lenguas contribuyan, solidariamente, a promover el aprendizaje de la DNL.

Dicho esto, puede considerarse que el dominio del nivel A2 (usuario básico) puede constituir un buen punto de partida para la formación en L2, teniendo en cuenta que dicho nivel A2 —que, en este caso, es solo un nivel de acceso— puede variar significativamente de un/a estudiante a otro/a.

En el MCER, la presentación global del nivel A2 es la siguiente (p. 26):

A 2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
-----	---

En un curso de DNL, el/la alumno/a debe ser capaz de realizar las siguientes actividades lingüísticas:

- 1) En producción oral general:
 - desarrollar un monólogo guiado en torno a una descripción o relato de una experiencia;
 - desarrollar un monólogo guiado en torno a una argumentación;
 - hacer una breve presentación ante un público.
- 2) En producción escrita:



- copiar palabras y enunciados escritos en la pizarra;
- tomar notas, con ayuda de palabras clave u oraciones no verbales;
- seleccionar en un documento frases o elementos de un párrafo, y reconstruir con estos elementos un texto continuo;
- redactar una breve descripción de un fenómeno que haya presenciado o de un objeto de análisis determinado;
- articular una secuencia de eventos en un episodio general;
- justificar una conclusión, un resultado.

3) En comprensión oral:

- seguir una disertación;
- comprender las instrucciones del/de la docente.

4) En comprensión lectora:

- buscar una información específica en un texto;
- leer un texto desarrollado para informarse y debatir;
- leer y comprender instrucciones.

5) Participar en interacciones e intercambios:

- mantener una conversación con el/la docente o con los/las compañeros/as sobre un tema del curso, sobre una tarea por realizar;
- pedir una explicación, una precisión;
- intercambiar información;
- respetar los turnos de habla e intervenir en el momento adecuado.



De este modo, si bien el perfil de competencia definido incluye elementos de una competencia comunicativa general, corresponde más bien a aquellos aspectos que están implicados de manera más directa en el aprendizaje de una DNL.

Detectar las dificultades en L2 del estudiantado y subsanarlas

Como es sabido, el estudiantado puede mostrar dificultades frente a una serie de competencias generales referidas a la forma y al uso de la lengua. Estas dificultades pueden ser informadas al/a la docente de la L2, como parte del intercambio continuo que debe existir entre los/las docentes de la DNL y de la L2. El/la docente de la DNL también puede intervenir, desde su lugar, cuando surja una dificultad que suponga un problema particular en algún aspecto del aprendizaje de la DNL.

A continuación, y a modo meramente indicativo, presentamos una serie de sugerencias de remediación.

Estrategias para corregir el uso de la L2

Cuando el estudiantado manifiesta dificultades para expresarse con la corrección y precisión necesarias en los distintos usos de la L2 en la clase de DNL, el/la docente debe intervenir. Pero, ¿qué posición debe adoptar al respecto?, ¿debe corregir a quienes se equivocan? Si es así, ¿cuándo y cómo? Y si no es así, ¿se debe permitir, en nombre de la eficacia comunicativa, continuar sus discursos o sus intercambios? Pero, entonces, ¿no existe un riesgo de confusión en la expresión o en la comprensión?



Corregir a un/a estudiante responde a la voluntad del/de la docente de mejorar su producción, pero esta corrección debe ser útil y eficaz. El/la estudiante no debe sentirse humillado/a por una exposición demasiado brutal de su error, ni abandonado a sus propias incertidumbres.

La primera precaución es tener cuidado de no interrumpir constantemente a los/las estudiantes por cada error que cometan, ya que esto los desalentaría en sus intentos por hablar o escribir. Cuando se trabaja en L2 en una DNL, siempre hay un riesgo que asumir, y esta actitud “riesgosa” debe ser fomentada en los/las estudiantes. Existen zonas de tolerancia en el dominio de las normas de la L2; sin embargo, hay que distinguir entre los errores que se refieren a detalles de la lengua (problemas de concordancia, errores en la forma verbal, pronunciación inadecuada, etcétera) y que pueden pasarse por alto temporalmente, y los errores que plantean problemas de inteligibilidad, que afectan la organización del discurso en un nivel superior y que, en el contexto del aprendizaje con fines científicos, pueden tener consecuencias perjudiciales para el resto del curso.

Por otro lado, lo que puede ser perfectamente aceptable para garantizar la continuidad de un intercambio oral, puede no serlo en un discurso escrito. El estudiantado debe ser consciente de esta distinción desde el punto de vista de los requisitos de corrección.



	Constatación	Remediación
Repertorio léxico	• repertorio léxico insuficiente, búsqueda de palabras frecuentes y generalmente largas, vocabulario insuficientemente preciso, dificultad para relacionar las palabras entre sí (sinónimos, antónimos)	• señalar las relaciones léxicas: sinónimos, antónimos, hiperónimos • multiplicar las etiquetas léxicas proponer una palabra con un significado más preciso; por ejemplo, “ir cada vez más rápido” = “acelerar” • identificar palabras (verbos, sustantivos) que se encuentran frecuentemente en el discurso científico: vocabulario de percepción, verbos de acción, verbos modales, etc. • remitirse al léxico del manual, a las palabras clave de la lección • hacer hincapié en las formas de derivación; por ejemplo, “fracción”/“fraccionar”, “mezclar”/“mezclador”, “variar”/“variación” • señalar las raíces de las palabras para encontrar su significado; por ejemplo, “sostener”, “contener”, “mantener” • identificar los matices de significado de una palabra entre la L1 y la L2



Corrección gramatical	errores frecuentes en el uso de estructuras y frases idiomáticas, dificultad en la construcción de oraciones con varias informaciones, dificultad en el uso correcto de concordancias y formas verbales	- procurar que los/las estudiantes organicen adecuadamente los grupos funcionales, en particular el grupo nominal: artículo + sustantivo + adjetivos (respetando las reglas de concordancia); sustantivo + elementos de expansión (complemento del sustantivo, proposición relativa, en particular en los títulos y subtítulos de los capítulos) - ayudar al estudiantado a identificar la naturaleza de la concordancia entre el grupo nominal y el verbo - insistir sobre la importancia del orden de las palabras - insistir sobre el uso de construcciones verbales - insistir sobre el empleo de verbos de opinión + proposición sustantiva



Pronunciación	• pronunciación no siempre inteligible (entonación, acentos, ritmo de la frase, pronunciación de los sonidos)	• explicar que el patrón de entonación determina la finalidad del enunciado: la voz sube, baja, se mantiene en el mismo nivel, dependiendo de si se está preguntando, enunciando una regla o señalando un elemento importante • respetar las pausas para ayudar a los/las estudiantes a descomponer mejor el enunciado escuchado en conjuntos de significados • variar la velocidad a la que se habla, procurando que no sea demasiado rápida • utilizar los acentos para ayudar a los/las estudiantes a identificar las unidades léxicas a medida que avanza el discurso
Ortografía	• dificultad para establecer una relación adecuada entre el sonido y la ortografía; conocimiento insuficiente de la ortografía gramatical	• verificar la ortografía del léxico en el manual, en el glosario, recurrir a la raíz de las palabras, al sistema de derivación • revisar la ortografía gramatical, las concordancias de género y número en el grupo nominal, las concordancias sujeto/verbo



Interacción	• demasiadas pausas, titubeos, repeticiones, cortes en la construcción que a veces dificultan la comprensión del mensaje	enseñar / ayudar al estudiantado a: • entrar en un intercambio, tomar la palabra • conservar el turno de habla e indicar su final • repetir el discurso de otro pedir una explicación, una aclaración
Fluidez	• fluidez insuficiente en el intercambio oral espontáneo, más allá de responder a preguntas sencillas, dificultad para pedir aclaraciones	• ayudar al estudiantado a reformular, a acudir a la L1 si es necesario, acompañarlo en la búsqueda de palabras y expresiones, en el pedido de ayuda y aclaración
Conexión y Coherencia	• dificultad para conectar grupos de palabras, elementos de la oración con los conectores necesarios, para conectar los enunciados de una historia, descripción o explicación	• ayudar al estudiantado a distinguir los elementos coordinados, a establecer una relación causal, una consecuencia, una conclusión al final de un razonamiento, una referencia a una regla general
Texto escrito	• dificultad para escribir un texto con continuidad, en torno a un eje temático; frases discontinuas, mal conectadas entre sí	• procurar que el tema del texto se encuentre en cada oración, utilizando las formas de repetición adecuadas (pronombres personales, nominalizaciones, hiperónimos, etc.) • hacer avanzar el sentido del texto introduciendo la información nueva necesaria en cada oración • aprender a transformar una lista de oraciones no verbales en un texto continuo



Al mismo tiempo, pueden distinguirse diferentes maneras de corregir:

- el/la estudiante que es consciente de haber cometido un error se corrige a sí mismo, lo que supone que ya tiene un mínimo de intuición lingüística;
- se realizan correcciones entre pares, es decir, los/las otros/as estudiantes sugieren una formulación diferente;
- el/la docente realiza correcciones de manera indirecta, es decir, repite la formulación del/de la estudiante, corrigiendo algunos de los elementos considerados erróneos, pero sin señalarlos como tales, y luego pide al/a la estudiante que repita la formulación corregida propuesta;
- se realizan correcciones sistemáticas, es decir, las que dan lugar a un comentario o explicación.

En caso de dificultades o frente a un error:

- el/la docente podrá pedir a otro/a estudiante que retome el enunciado, lo corrija y, luego, lo haga repetir al/a la primer/a estudiante;
- el/la docente podrá escribir en la pizarra la forma en la que se ha encontrado un error, podrá señalar la presencia de esta forma en el manual o en un documento escrito y, si es posible, comentar las particularidades de su construcción y uso;
- y a lo largo del aprendizaje de la DNL, el/la docente llamará la atención del estudiantado sobre ciertas opciones de redacción adoptadas en los manuales en L2.



Los/las estudiantes pueden utilizar el diccionario bilingüe como apoyo léxico específico y para comprobar el significado de una palabra, teniendo en cuenta que el diccionario bilingüe no siempre ofrece el significado más apropiado para un contexto determinado. El/la docente realizará los ajustes necesarios referidos a valores semánticos, contexto de uso, entre otros.

El diccionario también puede utilizarse para comprobar la ortografía de una palabra cuando los/las estudiantes tengan que escribir el plan de una lección o un texto.

Del mismo modo, puede ser útil que los/las estudiantes dispongan de un repertorio gramatical en el que puedan encontrar una variación morfológica concreta o la inflexión de un verbo en un tiempo determinado.

Gérard Vigner





MÓDULO 7

La alternancia de lenguas en la enseñanza bilingüe

Por alternancia de lenguas o alternancia de códigos, puesto que la lengua es un código, entendemos el paso de una lengua a otra sin que los sistemas de las dos lenguas en cuestión se confundan. No se trata, entonces, de “mezclar lenguas”, ya que este paso no es aleatorio, sino que responde siempre a una intención del hablante.

En una situación de enseñanza/aprendizaje bilingüe, las alternancias de códigos son, a nuestro juicio, necesarias y pueden cumplir varias funciones: mejorar el aprendizaje, facilitar la transmisión de contenidos, explicar de manera más clara, reformular, pero también pedir ayuda, responder cuando no se dispone de medios para hacerlo en L2, etcétera.

Actualmente, en la mayoría de los casos, el uso sistemático de la alternancia de códigos entre las dos lenguas utilizadas en el aula —una de las cuales, la L2, no suele ser ni la lengua materna de los/las docentes ni la de los/las estudiantes— no se considera “correcto” desde el punto de vista pedagógico, y suele rechazarse oficialmente, sobre todo en los países con una sola lengua nacional.



Por lo dicho, nos parece importante cuestionar este descrédito y rehabilitar de forma razonada y justificada la alternancia de códigos, que muchas veces es utilizada espontáneamente en clase, aunque esto no sea bien visto y genere cierta incomodidad.

En el marco de un dispositivo de enseñanza/aprendizaje bilingüe, queremos promover dos tipos de alternancia:

– **La microalternancia:** son los cambios ocasionales y no premeditados de una lengua a otra durante las clases. Estos se producen dentro del mismo discurso o entre los discursos de los interlocutores de la comunicación; por ejemplo, un/a estudiante que no conoce una palabra en L2 cambiará a L1 para hacer una pregunta al/a la docente, o bien, un/a docente reformulará en L1 lo que acaba de decir en L2, para asegurarse de que el estudiantado entendió su mensaje. Estas microalternancias pueden ser de varios tipos y servir para diferentes propósitos:

- pueden utilizarse para reformular explícitamente las ideas expresadas en la otra lengua, sin llegar a ser una traducción literal;
- pueden tener un carácter translingüístico o metalingüístico y ayudar al/a la docente (que no es docente de lenguas) a acercarse de forma aproximada a los enfoques de las dos lenguas/herramientas que utiliza y contrastarlos, lo que puede favorecer el andamiaje y la construcción de las nociones/conceptos a los que se apunta, en perfecta cooperación con los estudiantes;



- por último, pueden tener como objetivo fomentar y facilitar la comunicación y el intercambio, que son fuentes innegables de aprendizaje, puesto que son similares a las alternancias de códigos que se producen en una situación comunicativa ordinaria entre hablantes bilingües.
- **La alternancia secuencial**, a veces, llamada también mesoalternancia, en referencia a la microalternancia anterior: se trata de alternar el uso de las dos lenguas en una misma clase, sobre todo cuando se trata de actividades o recursos diferentes. Cuando esta alternancia lingüística se construye sólidamente en el plano pedagógico, nos parece la estrategia didáctica más específica de la enseñanza bilingüe y, sobre todo, la más fructífera, tanto para la construcción del conocimiento disciplinar como para la educación lingüística en general.

En este módulo, queremos centrarnos en esta noción metodológica de alternancia secuencial, una mesoalternancia estructural que consiste en alternar secuencias en L1 y L2 en el transcurso de una sola lección, de una sola clase.

Intentaremos legitimar este tipo de alternancia de códigos y explicar sus características antes de proponer, en el módulo siguiente, un ejemplo teórico de su puesta en práctica, que es naturalmente adaptable, flexible y evolutivo, según el público y el contexto.



Características y ventajas de la alternancia secuencial

La alternancia secuencial de códigos en clase, como se dijo anteriormente, tiene mala reputación en la mayoría de los países. Se trata esencialmente de una serie de secuencias monolingües de longitud variable —no se trata en absoluto de una traducción sistemática a la L2 de documentos redactados en la L1, ni viceversa— que puede adoptar diferentes configuraciones; para la enseñanza/aprendizaje de una noción o concepto, tiene la característica común de permitir enlazar y cruzar documentos, actividades, formulaciones y resúmenes en las dos lenguas involucradas, así como variar los enfoques metodológicos, con el objetivo de enriquecer los conocimientos y las competencias, tanto lingüísticos como disciplinares.

Hemos podido comprobar que esta alternancia secuencial, cuando es bien ejecutada, mejora el aprendizaje de los conocimientos disciplinares. Esta conclusión no es muy sorprendente si observamos que este dispositivo estimula claramente las conductas de concentración, curiosidad, atención y memorización en el estudiantado.

La mejora en la construcción de conceptos disciplinares gracias a la alternancia secuencial también podría interpretarse como resultado del uso de una herramienta lingüística adicional, la L2, que el/la estudiante posee además de la L1. Partiendo de la idea de que la L1 es la lengua materna, familiar y, por ello, cargada emocionalmente de las primeras experiencias y representaciones, y la L2 es nueva, desconocida y, por lo tanto, en cierto modo, más abstracta, puede plantearse la hipótesis



de que trabajar con dos lenguas/herramientas en lugar de una —aunque estas sean de características y estatus muy diferentes— podría facilitar el aprendizaje conceptual y fomentar enfoques contrastados, diferentes y complementarios, que ayudarían a perfeccionar este aprendizaje (cf. módulo 9).

En el plano lingüístico, el enriquecimiento paralelo en la L1 y en la L2 parece comprensible si se considera que las dos lenguas, puestas sistemáticamente en relación, generan espontáneamente en el/la estudiante una conciencia (meta)lingüística natural, como una construcción de “puentes” entre las lenguas y de hipótesis sobre su funcionamiento. De este modo, nos encontramos en un proceso comparativo/contrastivo permanente.

Por otra parte, más allá de la ampliación general de los repertorios lingüísticos, habrá también una reflexión más detallada sobre las tipologías lingüístico-discursivas propias de cada disciplina.

Este tipo de alternancia de códigos representa una forma de didáctica integrada “lengua/contenido” y, más concretamente, una fuerte integración L1-L2-DNL, que supone un beneficio general tanto para lo lingüístico como para lo disciplinar.

Algunos comentarios para concluir

– La alternancia de lenguas, ya sea secuencial o de microalternancia, no es una mezcla y menos aún una “jerigonza” a partir de la cual el hablante utiliza indistintamente cualquier palabra de la L1 o de la L2, sin saber si pertenece a la L1 o a la L2. Por el contrario, la alternancia de lenguas en clase puede ser una de



las manifestaciones más significativas del “habla bilingüe”. No es una prueba de la falta de dominio de una de las dos lenguas, sino un caso particular de “reformulación” que permite la comparación, la aproximación y el andamiaje.

– La alternancia de lenguas —natural, necesaria y enriquecedora en algunos contextos familiares— también debería existir en el aula y servir para precisar los mensajes, lo que constituiría una buena estrategia de enseñanza/aprendizaje. De hecho, no proponer una trayectoria de estudio que permita explícitamente la vinculación efectiva y natural de textos y documentos formulados en ambas lenguas es una pérdida potencial para el aprendizaje, tanto lingüístico como disciplinar. El rol de la escuela será, entonces, controlar esta alternancia estructurándola y didactizándola (cf. módulo 8).

– Por otra parte, y para terminar, ¿puede realmente un sistema de enseñanza que pretende ser bilingüe y, además, preparar a los/las estudiantes para que se conviertan en buenos bilingües a largo plazo, presentarse como un sistema de enseñanza compartimentado, compuesto por dos enseñanzas monolingües, en las que el/la docente separa las dos lenguas en dos clases diferentes? Sin olvidar que esta compartimentación es aún más pronunciada si las dos lenguas son utilizadas por dos docentes diferentes. Cabe, entonces, preguntarse ¿qué modelos de individuos bilingües y de prácticas lingüísticas bilingües se ofrecen al estudiantado?



Dicho esto, repitamos que el uso articulado y “didáctico” de dos lenguas (L1 y L2) en el aula no puede improvisarse y requiere:

- una formación, una práctica y una inversión pedagógicas importantes por parte de los/las docentes;
- una reflexión sobre los programas de las materias mediante el análisis de los manuales escolares y las culturas subyacentes;
- la aplicación de métodos didácticos adecuados, como la pedagogía por proyectos bilingües e interdisciplinarios (cf. módulo 11).

Mariella Causa





MÓDULO 8

Una metodología de alternancia secuencial de lenguas

En una unidad didáctica, un curso o una clase, es posible poner en práctica una metodología basada en una alternancia secuencial de lenguas con microalternancia situacional integrada (cf. módulo 7). A este respecto y a raíz de cursos de formación docente, se han llevado a cabo experiencias de esta naturaleza que merecerían ser mejoradas, analizadas y evaluadas mediante la investigación-acción.

Presentamos a continuación un **esquema general** de una clase con alternancia de lenguas.

– **El título** de la unidad didáctica, del curso o de la clase se ofrece en L1 y en L2, como un símbolo poderoso que indica que el curso se desarrollará en ambas lenguas. Esto también permite mostrar que, muchas veces, los dos títulos distan bastante de ser una traducción literal, remitiendo, en consecuencia, a interpretaciones y formas culturalmente diferentes de abordar las nociones y conceptos en cuestión. Esta manera de presentar el tema es la base de una doble reflexión: lingüística, por un lado, pero también epistemológica en lo que respecta a la disciplina.



– **La introducción** de los principales ejes del tema al que apunta el curso comienza normalmente con un momento en que el/la docente anima al estudiantado a sacar a la luz las “representaciones”, las hipótesis y los presupuestos que tienen sobre ese tema. Esta fase es necesaria, como sabemos, en el proceso de aprendizaje, para que los conceptos que deben desarrollarse en el curso sean confrontados claramente con las representaciones iniciales —que, la mayoría de las veces, deben ser deconstruidas. Por supuesto, esta fase debe desarrollarse imperativamente en la L1, ya que ha sido en esta primera lengua, la lengua materna, donde se han experimentado y construido estas representaciones.

– **La tarea** central de la unidad didáctica es, según el caso y la naturaleza del tema, presentar, leer y comentar documentos de todo tipo, así como medir, experimentar, describir, entrevistar, producir, etcétera. Por lo general, en esta fase, puede aplicarse de forma razonada la alternancia secuencial y la microalternancia.

La alternancia secuencial se consigue mediante la alternancia de secuencias sucesivas planificadas o preparadas a partir de documentos en L1 y L2 (textos, gráficos, esquemas, etcétera) extraídos, en primer lugar, de los manuales de L1 y L2, pero también de diversas fuentes documentales (internet, entre otras), de entrevistas, si fuera necesario, y de fuentes de conocimiento en general.

Por supuesto, no se trata de cuantificar o equilibrar respetando paridades ilusorias y artificiales entre las len-



guas —puesto que cada tema es particular, en tal o cual contexto—, sino de procurar sistemáticamente cruzar y relacionar las fuentes de conocimiento y reflexión formuladas en las dos lenguas para buscar complementariedades, agregados, aclaraciones, ampliaciones y enfoques diferentes susceptibles de facilitar el aprendizaje en el estudiantado.

La microalternancia puede estar presente en los intercambios entre estudiantes y en el trabajo en forma de taller. Sin embargo, la experiencia demuestra que, la mayoría de las veces, los/las docentes y los/las estudiantes evitan de forma espontánea esta alternancia durante el comentario de un documento delante de toda la clase; es decir, se vuelve natural comentar un documento en L1 usando la L1, y un documento en L2 usando la L2.

De este modo, las alternancias razonadas y estructuradas entre lenguas, inicialmente guiadas y asistidas, se convierten en automáticas, espontáneas y autónomas, generando interacciones y puentes que benefician sobremanera el aprendizaje disciplinar y lingüístico.

– **Las conclusiones preliminares, las síntesis, los resúmenes —pero también los teoremas, las leyes, las reglas, los axiomas, etcétera—** se formularán de forma natural y sistemática en las dos lenguas, con la ayuda de los manuales utilizados en L1 y L2. Esto es lingüísticamente muy útil y culturalmente significativo, ya que las formulaciones verbales son, la mayoría de las veces, diferentes en las dos lenguas y distan mucho de ser traduccio-



nes literales; además, es también un medio para favorecer la capacidad de memorización del estudiantado.

– **Los ejercicios de evaluación y control** también se realizarán en ambas lenguas. Las formas y modalidades variarán, pero la idea principal es demostrar que puede pasarse de una lengua a otra sin demasiado esfuerzo, y responder a preguntas sobre un tema en una u otra lengua, por lo que es necesario practicar; por ejemplo, puede formularse una pregunta en una lengua y pedir que se responda en la otra, proponer un documento disparador en L1 para que se exponga en L2, pedir comparaciones críticas de mapas, gráficos, esquemas en L1 y L2, etcétera.

– **Además, los recursos auxiliares de enseñanza/aprendizaje**, es decir, la toma de apuntes, la presentación en el aula, la elaboración y construcción de cuadros y léxicos disciplinares bilingües individuales y colectivos, podrán, por supuesto, participar en este entorno bilingüe permanente que este modelo busca promover.

Análisis crítico de esta metodología

Este ejemplo teórico, naturalmente, deberá ser modificado, modelado, modulado, rectificado y enmendado en función de las materias y de los temas, de los contextos, de las personas implicadas. Con él, se pretende simplemente ilustrar o subrayar el hecho de que es posible construir y considerar una enseñanza bilingüe de una manera distinta de la suma de dos enseñanzas monolingües.



– Ventajas

Planteamos la hipótesis, como hemos dicho, de que este ejemplo teorizado da buenos resultados tanto en términos de construcción de conocimiento disciplinar como en términos de beneficios lingüísticos. Pero para ello, como hemos dicho, sería necesario realizar una investigación-acción rigurosa para evaluarlo con mucha precisión, sabiendo, no obstante, que hay fuertes presunciones a favor de él. Efectivamente, observamos que, en las clases que dan buenos resultados, las prácticas pedagógicas de muchos/as docentes de DNL, sin decirlo explícitamente, se asemejan muchas veces a una verdadera alternancia de códigos, aunque algo incómoda, un poco vergonzosa, por no decir “salvaje”.

Por lo tanto, proponemos simplemente liberar a estos/as docentes de su culpa mediante el planteo de una alternancia de códigos razonada, controlada, regulada y asumida (cf. módulo 7).

Lo cierto es que esta alternancia de lenguas, controlada y didactizada, participa en gran medida en la integración de la lengua y el contenido, por lo que responde perfectamente a las exigencias de los programas oficiales como CLIL/AICLE o EMILE, mencionados anteriormente (cf. Principios).

Por último, no dudamos en añadir que este tipo de funcionamiento por alternancia de códigos secuencial controlada permite a los/las docentes de DNL que no son excelentes hablantes de L2 empezar a trabajar en clases bilingües, legitimando los pasajes a la L1, permitiendo pausas, momentos de reflexión y toma de distancia.



En otras palabras, y remitiéndonos al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), podría considerarse que, en cuanto a las competencias de L2 de estos/as docentes y en la práctica, si bien es imprescindible que sean muy buenos/as en comprensión lectora (nivel C1 para comprender sin errores los textos de los manuales y artículos especializados), es menos urgente que sean excelentes en comprensión y expresión oral (pueden hacer repetir y reformular a los/las estudiantes), lo que significa que el nivel B2 puede ser suficiente para empezar.

La producción escrita especializada y limitada puede aprenderse con bastante rapidez con la ayuda constante de los manuales.

En estos tiempos en que se dificulta encontrar docentes de DNL, elementos centrales del dispositivo bilingüe, esta observación adquiere todo su sentido. Si los/las docentes están motivados/as e interesados/as en impartir su materia parcialmente en L2 (y es casi siempre el caso), la experiencia demuestra que el progreso de estos/as docentes en el uso de la L2 para la enseñanza es rápido, sobre todo porque puede establecerse paralelamente un dispositivo de formación permanente, que, de hecho, casi siempre se implementa.

– Puesta en práctica

En la educación secundaria, y sea cual fuere la materia, la implementación de esta práctica pedagógica encuentra, *a priori*, pocas dificultades institucionales y pedagógicas.

Lo importante es entender que el rendimiento óptimo se alcanzará si el/la docente de DNL trabaja en relación con el/



la docente de L2, aun cuando no practique la alternancia de códigos secuencial, y esto debe darse esencialmente en dos niveles: durante la preparación de las clases y en las evaluaciones (cf. módulo 10).

En la educación primaria, el problema es algo diferente, ya que los/las docentes siguen siendo polivalentes en las materias “tradicionales”, pero son pocos los que añaden a esta polivalencia competencias lingüísticas sólidas en L2.

En este contexto —y especialmente en algunos tipos de clases bilingües, por ejemplo, en las de francés-lengua regional— suele utilizarse la fórmula “una persona-una lengua”, en lugar de “una persona-dos lenguas”, como lo requeriría la alternancia de códigos controlada. La ventaja de la primera fórmula es que permite utilizar institucionalmente al/a la docente competente en L2 en dos clases en lugar de una, lo que duplica el número de estudiantes que pueden beneficiarse de la enseñanza bilingüe; pero, entonces, la alternancia de códigos secuencial apenas es posible, ya que la coordinación entre los docentes de L1 y L2 es difícil de aplicar.

En cualquier caso, repetimos que esto es solo un ejemplo, una metodología puesta en práctica a partir de los cursos de formación que reúnen a docentes de DNL; en función de los contextos, se posibilita una cantidad considerable de variantes. Sería infinitamente beneficioso que se realizara una investigación-acción en este campo didáctico.

Jean Duverger





MÓDULO 9

Beneficios cognitivos optimizados gracias a la alternancia de códigos

La enseñanza bilingüe en Europa suele estar representada por los programas CLIL/AICLE o EMILE (cf. Principios). En este tipo de enseñanza, la idea de integración es central, aunque suele haber una tendencia a decantarse por el lado de la “lengua” y considerar las disciplinas como un campo de juego para la lengua extranjera (L2), o a hacerlo por el lado de la “disciplina” y ver la L2 como un obstáculo o, en el mejor de los casos, como “una oportunidad más”. Pero, más que una oportunidad más, la L2 es una oportunidad *con*. La L1 también trabaja con las asignaturas, con toda la enseñanza, pero la percepción de esto es menos evidente.

En el imaginario colectivo, o somos buenos para los idiomas o somos buenos para los números, ya que estas competencias se perciben de forma disociada, eventualmente acumulativa, pero no integrada. Sin embargo, incluso antes de establecer un enfoque didáctico destinado a integrar los conocimientos lingüísticos y disciplinares, debemos admitir que es necesaria una integración entre lengua y disciplina en el trabajo escolar. Así, los saberes escolares son trabajados y atravesados por el discurso científico, por un lado, y por el discurso pedagógico, por el



otro, de manera monolingüe o bi/plurilingüe. Por lo tanto, para evaluar lo que está en juego a nivel cognitivo en la enseñanza bilingüe, hay que considerar las cuatro perspectivas siguientes:

- (1) el discurso científico modela los conocimientos disciplinares;
- (2) la diversidad lingüística y cultural atraviesa los conocimientos científicos;
- (3) el discurso pedagógico (re)organiza los conocimientos disciplinares;
- (4) el discurso pedagógico bi/plurilingüe pone de relieve la organización de los conocimientos disciplinares.

En cuanto al primer punto (1), hay que recordar que el conocimiento científico existe una vez que ha sido delimitado en el marco de una división disciplinar y en relación con otros conocimientos afines. En matemáticas, por ejemplo, un rectángulo, al igual que un triángulo, pertenece a la familia de los polígonos. Los rectángulos también pertenecen a la subfamilia de los cuadriláteros. Además, un cuadrilátero puede ser simple —es el caso del rectángulo— o complejo. Este sencillo ejemplo muestra la importancia del lenguaje en la manipulación de conceptos. Este lenguaje implica aquí sustantivos y adjetivos, pero puede incluir estructuras discursivas (por ejemplo, el teorema) u otras estructuras lingüísticas. Por otra parte, este lenguaje especializado puede basarse en estructuras que son, a su vez, específicas (*cuadrilátero*) o comunes (*simple*) y, además, algunos términos específicos (*cuadrado*, *rectángulo*) pasan a ser de uso común. Sobre este último punto, es interesante observar



que la afirmación “el cuadrado es un rectángulo”, que es correcta desde el punto de vista matemático, será difícil de aceptar para un/a niño/a al comienzo de su escolarización. Asimismo, no es fácil para el profano aceptar que la forma más extraña de la geometría, es decir, la que carece de propiedades particulares, es la más general. Por lo tanto, la designación forma parte de la ciencia y no debe ser minimizada por los/las docentes de las disciplinas, ni siquiera por los/as investigadores/as que están detrás de los descubrimientos científicos.

La pertinencia lingüística de los conocimientos científicos se hace aún más evidente cuando se integra la dimensión plurilingüe (2). Siguiendo con las matemáticas, se observa enseguida que *cuadrilátero* viene del latín y *polígono*, del griego; el primer término refiere a los lados y el segundo, a los ángulos. En cuanto a las herramientas utilizadas en geometría, la palabra *transportador* puede compararse con *goniómetro*, de origen griego. Aunque esta última puede parecer más técnica que la primera, es más explícita, ya que en ella se encuentra la noción de ángulo. Detrás de estas denominaciones hay tradiciones, tensiones y desarrollos que constituyen la base de la dinámica del conocimiento. Se suele decir que las matemáticas fueron inventadas por los árabes, pero, ¿sabemos realmente por qué?, ¿podemos encontrar rastros de ello en la lengua? Un breve repaso bastará para destacar los sustantivos de origen árabe en esta disciplina. Tomemos el ejemplo de la palabra *cifra*, que rápidamente se descubre que deriva de una palabra árabe que significa ‘vacío’ y que, en varias lenguas, en particular las romances, da lugar a la palabra *zéro* en francés, *zero* en italiano y en portugués, e



incluso *zero* en inglés. El vínculo entre *cifra* y *cero* existe efectivamente en el plano lingüístico (aunque supone transformaciones sucesivas y el paso por la palabra italiana *zefiro*¹⁰), e incluso en el plano disciplinar una vez que comprendemos el interés de la invención del *cero* ('vacío') para la numeración y el progreso del conocimiento matemático. Así, la ciencia se ve atravesada y transformada por los contactos entre lenguas y culturas, por los intercambios y tensiones entre escuelas de pensamiento, por las reelaboraciones y traducciones sucesivas. Desde esta perspectiva, la enseñanza monolingüe supone una reducción del carácter plurilingüe y pluricultural de las comunidades científicas.

En lo sucesivo, se trata de ser consciente de que el discurso pedagógico organiza o reorganiza, a su vez, el conocimiento disciplinar (3). La lengua está, entonces, doblemente implicada en el proceso de construcción/transmisión del conocimiento. En el aula, esto exige, por un lado, cuestionar la dimensión lingüística del conocimiento constituido en el marco de la disciplina y, por el otro, considerar la importancia del discurso pedagógico que subyace a la interacción entre docentes y estudiantes. Se trata de la función mediadora del discurso, que sitúa la verbalización en el centro de todo proceso pedagógico. El/la docente y su discurso actúan como mediadores entre las voces de la ciencia y las de los estudiantes, con el objetivo de 'quitarle densidad' al conocimiento experto, hacerlo más lineal, explicarlo y ejemplificarlo.

10. N. de las T.: En italiano, el número *zero* fue llamado inicialmente *zefiro*, del latín medieval *zephirum* y este del árabe *ṣifr*, que significa 'vacío'.



En este contexto, el trabajo bi/plurilingüe aparece como un elemento revelador que resalta la organización del conocimiento (4). El uso de una L2 conlleva una segunda mediación (remediación) y, por los problemas que genera, solicita una atención particular (remediación) frente a los desafíos de la lengua en y para el conocimiento.

Retomemos el ejemplo de las matemáticas. En una clase bilingüe alemán-francés, por ejemplo, podríamos estudiar la correspondencia entre *bissectrice* y *Winkelhabierend*. Literalmente, el término alemán significa 'que corta el ángulo por la mitad' y ofrece así un entendimiento adicional, en este caso más explícito, del contenido. La estrategia de enseñanza bilingüe conduce aquí a herramientas explicativas adicionales. Sin embargo, esta remediación permite volver a la mediación, a la dimensión lingüística de la noción de *bissectrice*. Efectivamente, ¿qué estudiante francófono identificaría espontáneamente *bi* y *section* en la palabra *bissectrice*, o en español, *bi* y *sección* en *bisectriz*? ¿A qué docente se le ocurriría detenerse en este punto en una clase monolingüe? Problematicar la lengua conduce a una problematización del conocimiento, reformular llama la atención sobre la formulación de las ideas y, en consecuencia, fomenta la conceptualización.

En el marco de la dialéctica de la integración entre la lengua y la disciplina, el hecho de centrarse en uno de los polos y excluir el otro suele reducir la cuestión pedagógica a la transmisión de contenidos, mientras que el trabajo central del proceso de integración orienta a docentes y estudiantes hacia la construcción de conocimientos. Estos conocimientos serán más o



menos centrales en la disciplina, y es cuestión de someterlos a objetivos claros en términos de progresión. Por ejemplo, en biología, en el capítulo sobre las funciones vitales, será útil sin duda utilizar los términos *desplazamiento* y *movimiento* para mostrar que el primero, que solo se aplica a los animales, no puede designar una función vital que incluya a las plantas. La relación hiponimia/hiperonimia entre ambos términos puede entonces debatirse para beneficio del aspecto disciplinar. El término *movimiento* también podrá relacionarse con el de *locomoción*, utilizando el término *locomotora*, que los/las niños/as suelen conocer y es similar en una gran variedad de idiomas (español, francés, italiano, polaco, etc.). Aunque pueda parecer que esto se aleja de las cuestiones estrictamente disciplinares, no deja de ser una estrategia pedagógica interesante, pertinente desde el punto de vista del plurilingüismo, que permite identificar la terminología más especializada (*locomoción*) que se encuentra en los campos semánticos propios de la disciplina (“órganos locomotores”). Este trabajo comienza de forma más “natural” en la L2 y se beneficia, en este caso, del contacto con la L1; pero, por supuesto, también puede llevarse a cabo en una clase monolingüe.

El aprendizaje requiere, por lo tanto, una deconstrucción de la lengua, y los diversos argumentos desarrollados anteriormente muestran el interés de hablar de DdNL (disciplinas *denominadas* no lingüísticas) cuando hablamos de las DNL (disciplinas *no* lingüísticas). En tanto vector del trabajo escolar, la L2 no queda limitada a un objeto educativo que se suma a los demás, sino que enriquece las condiciones mismas del aprendizaje en



general. Al revelar la naturaleza densa del conocimiento, complejiza el proceso pedagógico, pero no lo complica. El trabajo bi/plurilingüe en el aula ofrece, por lo tanto, una “desfamiliarización”, una resistencia provechosa para el tratamiento razonado y exhaustivo del conocimiento en su complejidad. En este contexto, los recursos lingüísticos que intervienen representan mucho más que una *softskill* (habilidad blanda o competencia transversal), ya que involucran una actividad cognitiva central (habilidad dura o competencia “atravesadora”).

Laurent Gajo





MÓDULO 10

La articulación entre los territorios de los/las docentes de DNL, de L2 y de L1

¿Cómo se articula el territorio del/de la docente de DNL con los otros territorios pedagógicos (L2, L1, otras DNL)? El/la docente de una disciplina que recurre a una L2 se enfrenta a la lengua como objeto pedagógico pertinente en y para su campo de aplicación. Así, podríamos definir como *territorio* del/de la docente el perímetro en el que este/a ejerce sus actividades y responsabilidades pedagógicas.

En el marco del trabajo integrador entre lenguas y disciplinas, el/la docente deberá observar la intersección entre ellas desde el punto de vista del anclaje disciplinario, pero sin dejar de lado la cuestión lingüística. En otras palabras, deberá abordar el trabajo del/de la docente de lengua —tanto en L2 como en L1— e incluso el de otros/as colegas cuyas asignaturas también formarían parte de la programación bilingüe.

Para demostrar que es necesaria una colaboración entre los/las distintos/as docentes, deben plantearse, desde el inicio, dos observaciones:

- (1) la lengua en sí no es patrimonio exclusivo del/de la docente de idioma, sino que las responsabilidades están compartidas;



- (2) los objetos de los contenidos escolares cobran sentido en la comunicación y negociación en clase, independientemente de los límites existentes entre las asignaturas.

En cuanto al primer punto, debemos reconocer que la implementación de una enseñanza bilingüe implica dos efectos institucionales en el territorio de los/las docentes: por un lado, asigna nuevas responsabilidades lingüísticas al/a la docente de DNL y, por otro lado, despoja en cierto modo al/a la docente de lengua de su objeto tradicional.

Esto puede suponer conflictos entre los territorios, problemas de currículo e inseguridad pedagógica. Sin embargo, se trata de redefinir las fronteras y rediseñar, de la mejor manera posible, las responsabilidades de cada uno en relación con el objeto “lengua”. Podríamos caer en la tentación de pensar que la diferencia dependerá de la minuciosidad con la que se tratará la lengua, que, en principio, se posiciona de manera menos central en los cursos de DNL. No obstante, la cuestión es más compleja y, como lo vimos en el módulo 9, el/la docente no puede limitarse sistemáticamente a una perspectiva lingüística.

Tomemos dos ejemplos:

- En un curso de Química impartido parcialmente en L2 —por ejemplo, en francés—, será primordial establecer claramente la distinción entre las preposiciones francesas *à* y *de*, principalmente cuando se trata de enunciados como “*élever la température à 20 degrés*” [aumentar la temperatura hasta los 20 grados] o “*élever la température de 20 degrés*” [aumentar la temperatura 20 grados]. Aunque el uso



de estas preposiciones en francés resulte fácil de comprender en otros contextos (como en *lunettes de soleil* o *lunettes à soleil* [lentes de sol], o en *essayer de faire* o *essayer à faire* ["tratar de hacer"]) y pueda tratarse de una cuestión menor en la clase de lengua (en una tarea comunicativa, por ejemplo), en el caso citado la diferencia es fundamental.

– En un curso de Historia sobre la esclavitud, puede ser relevante establecer distinciones claras entre los verbos modales, que suelen ser difíciles de enseñar en clase de Lengua. Para comprender la noción de esclavo, de hecho, debe tenerse en cuenta la distinción entre las obligaciones y las (escasas) libertades, los deberes y los (pocos) derechos que el sujeto posee. En el discurso, estas distinciones dependen de los distintos matices entre *deber*, *poder*, *tener la obligación de*, *tener la posibilidad de*, *tener derecho a*, etcétera. Estos verbos representan generalmente una zona de resistencia en el aprendizaje de una L2, como en francés (con sus variaciones regionales) o incluso, y aun más, en alemán o inglés. Sin embargo, esto podrá tratarse con un mayor margen de tolerancia enmarcando la clase de Lengua dentro de un enfoque comunicativo.

Las cuestiones lingüísticas sobrepasan entonces las fronteras de la clase de Lengua (1) y los objetos de conocimiento desbordan los límites disciplinares estrictos (2), lo que resulta en todo tipo de reducciones prácticas.



De manera ideal, cada asignatura debería abordar contenidos escolares, sobre todo los cursos de Lengua. En este sentido, en el ámbito de las lenguas, el giro comunicativo de los años setenta/ochenta dio lugar a ciertos “desvíos”. Aunque se sigue admitiendo que se aprende, en gran parte, mediante la comunicación y que las actividades de comunicación deben basarse en la “autenticidad”, esta última será esencialmente buscada en el seno de las disciplinas escolares. Además, las clases de lenguas tratan contenidos específicos, principalmente culturales y literarios, que deben abordarse no solo en relación con las herramientas lingüísticas, sino también con las disciplinas relacionadas con el tema (Historia, Geografía, etcétera). En términos generales, las asignaturas deberían nutrirse mutuamente, así como también preocuparse por el destino y posible uso de sus propios contenidos por parte de otras asignaturas.

Estos diversos argumentos se centran en la cuestión de la interdisciplinariedad contemplada entre las DNL y las lenguas, pero también entre las distintas DNL, y entre las diferentes lenguas. Cada ámbito asume responsabilidades y enfoques específicos, pero en conjunto contribuyen a un proyecto educativo homogéneo que favorece al estudiantado, en perspectiva de una didáctica “multiintegrada”. En el marco de la colaboración entre los/las docentes de DNL y sus colegas de lenguas, se tratará primero de definir las tareas propias a cada uno de ellos, según sus ámbitos disciplinares en particular o el proyecto bi/plurilingüe en general. El territorio de los/las docentes de lenguas abarcará, entonces, los siguientes elementos: un enfoque sistemático de la lengua respaldado por un metalenguaje



coherente, un tratamiento razonado de los aspectos culturales y literarios, un trabajo de preparación previo a la clase de textos pertinentes para las DNL (acompañado de posibles recursos que ayuden a los/las profesores/as), y una posterior devolución sobre el rendimiento lingüístico del estudiantado durante el desarrollo de determinadas tareas disciplinares. La colaboración entre los/las docentes de DNL y de lenguas puede llevarse a cabo tanto de manera previa como posterior a la clase, aunque también durante su desarrollo. De esta manera, se registran interesantes experiencias de coenseñanza, donde dos docentes, luego de concebir una secuencia didáctica de manera colaborativa, asumen conjuntamente las tareas que derivan de esta metodología durante la clase de DNL.

La enseñanza bilingüe requiere de nuevas competencias por parte de los/las docentes. Del mismo modo que los conocimientos se van distribuyendo a través de las disciplinas, las competencias se van repartiendo entre los/las docentes, por lo que el trabajo articulado solo traerá beneficios.

No se trata aquí de sumar competencias ya existentes, sino de desarrollar otras mediante asociaciones diversas entre lenguas y disciplinas. A una didáctica integrada en materia de contenidos y tipos de tareas, podrá corresponderle una pedagogía de proyecto, cuya intención sea la de orientar el currículo. Así, por ejemplo, un proyecto que trate sobre el agua podrá demandar conocimientos de física, geografía, historia, economía, además de las lenguas implicadas en el programa, incluyendo la L1.



La colaboración entre expertos/as en pedagogía continúa siendo una cuestión central en la enseñanza bilingüe. Sin embargo, su organización resulta compleja en el ámbito de las lenguas, puesto que estas se manifiestan según, al menos, tres perspectivas:

- (1) la lengua como herramienta de comunicación: aplicable a lo largo de todo el currículo, aunque en menor medida dentro de las disciplinas lingüísticas;
- (2) la lengua como objeto de conocimiento: pertinente en cualquier disciplina, pero con mayor sistematicidad en los cursos de lenguas;
- (3) la lengua como factor de identidad profesional: alcanza a todos/as los/las docentes.

Este último punto (3) interviene en gran medida en las dinámicas colaborativas. De hecho, en ciertas ocasiones, en un curso pueden coexistir nativos/as y no nativos/as de un idioma determinado, por lo que la brecha entre ambas figuras resultará más significativa para los/las docentes de DNL que para sus colegas de lenguas. A su vez, la competencia lingüística tiene menos incidencia en la construcción de la identidad profesional del/de la docente de DNL que en la del/de la docente de lenguas, lo que podrá resultar en una inseguridad lingüística inesperada y lo hará sentirse “vigilado/a” por sus colegas.

Es importante entender que cada docente posee conocimientos específicos para ofrecer y recursos por descubrir. Una formación *ad hoc* contribuye en gran medida a esta toma de conciencia.



Una vez asumida la colaboración, se establecerá minuciosamente qué parte de los contenidos lingüísticos (2) y de las herramientas lingüísticas (1) corresponden al/a la experto/a en lengua y qué parte corresponde al/a la docente de la asignatura. En ambos casos, los contenidos y herramientas menos contextualizados corresponden al/a la docente de lenguas, mientras que los contenidos lingüísticos relacionados directamente con los conceptos disciplinares y las herramientas lingüísticas indispensables para su negociación son aportados por el docente de DNL.

Sin embargo, queda una cierta cantidad de conocimientos y herramientas que, si bien son pertinentes en el campo disciplinar, no encuentran una justificación inmediata en las tareas propuestas. En este punto, la colaboración entre los/as diversos/as docentes es de suma importancia en términos de la optimización del currículo. Cabe recordar que la enseñanza bilingüe no se basa en una metodología estrictamente comunicativa ni tampoco en un enfoque centrado en el contenido.

Laurent Gajo





MÓDULO 11

¿Qué prácticas de “pedagogías de proyectos bilingües” deben priorizarse en estos dispositivos?

“Pedagogía de proyectos”, “pedagogía por proyectos”, “metodología por proyectos”... Todas estas denominaciones hacen referencia a una estrategia de aprendizaje que posiciona al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, de manera activa y deliberada.

La pedagogía de proyectos no es una idea nueva en el ámbito escolar, y desde Dewey o Makarenko, pasando por Freinet y otros, continúa probando su relevancia y eficacia cuando se pone en práctica. Desde hace décadas, se la toma como inspiración para un gran número de estrategias pedagógicas, con diversas variantes y denominaciones; en este sentido, podríamos pensar que la “perspectiva accional” del MCER también constituye una de sus variantes.

Este módulo pretende, fundamentalmente, convencer de que esta estrategia de pedagogía de proyectos es particularmente relevante y eficaz en las secciones bilingües y que, por ello, tanto el/la docente de DNL como sus colegas han de promoverla. Esta pedagogía puede constituir para el/la docente una manera, por un lado, de abordar un cierto número de te-



mas de su programa y, por otro lado, de asociarse con otros/as colegas en el marco de proyectos interdisciplinarios.

Hablaremos, entonces, no solo de “pedagogía de proyectos”, sino también, explícitamente, de “pedagogía de proyectos bilingües”.

Luego de una primera definición de lo que entendemos por pedagogía de proyectos en general, describiremos, de manera resumida y concreta, un posible desarrollo tradicional de las actividades llevadas a cabo en el marco de esta estrategia; podremos entonces darnos cuenta de que la adaptación de este tipo de pedagogía a los contextos de enseñanza/aprendizaje en dos (o varias) lenguas es sencilla, y concluiremos con algunos ejemplos de prácticas pedagógicas realizables (y realizadas) en clase.

1. ¿Qué es la pedagogía de proyectos?

La pedagogía de proyectos es, fundamentalmente, una pedagogía basada en la motivación, participación y alta implicación del estudiantado, puesto que este se sitúa —como lo evocamos anteriormente— en el centro de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Por otra parte, la pedagogía de proyectos debe conducir siempre a producciones originales, a menudo colectivas; esto la diferencia de las pedagogías centradas únicamente en determinados temas o áreas de interés, e implica, además, que existe para todos la obligación de obtener resultados identificables y evaluables.



Resulta entonces una pedagogía de la responsabilidad, del contrato, del compromiso. Y por ello, inevitablemente, en las clases resulta también una pedagogía de la cooperación, del trabajo en equipo, de la comunicación, de la solidaridad.

Asimismo, la pedagogía de proyectos es, a menudo, una pedagogía interdisciplinaria, cuya producción final puede invocar varios tipos de conocimientos y competencias disciplinares.

Esta forma de pedagogía siempre suscita creatividad e imaginación, sorpresa y espíritu inventivo, y el producto final suele ser poco previsible.

Si se implementa correctamente, la pedagogía de proyectos es sin dudas una pedagogía del placer, quizás hasta incluso del deseo, y en cualquiera de los casos, del descubrimiento; debe permitir desarrollar la confianza individual y experimentar la riqueza y fecundidad del trabajo colectivo, pero también hacer tomar conciencia de las propias exigencias.

En resumen, la pedagogía de proyectos es una pedagogía constructivista, una pedagogía de la situación, una pedagogía funcional y operacional, que se concretiza, en definitiva, mediante una producción identificable y llevada a cabo según un calendario previsto.

Es una pedagogía del desarrollo personal, cognitivo y afectivo, y al mismo tiempo, una pedagogía de grupo, que pretende ser portadora de ética.

La pedagogía de proyectos surge entonces como una pedagogía que, a su manera, globaliza y agrupa numerosos aportes de las pedagogías llamadas “nuevas” (que también podemos



reunir bajo el término genérico “pedagogías activas”); se trata de pedagogías que tienen en cuenta —y nutren— cuestiones teóricas globales relativas al aprendizaje, generalmente autoso-cioconstructivistas y formalizadas principalmente por Piaget, Wallon y, sobre todo, Vygotsky; en consecuencia, son pedagogías que incorporan como idea central que «el acto de aprender pertenece a aquel que aprende», y donde el docente asume el rol de guía minucioso, acompañante atento en el aprendizaje, lo cual no es sencillo ni habitual. A continuación, daremos algunos ejemplos.

2. Desarrollo habitual de una pedagogía de proyecto

Las pedagogías de proyectos llevadas a cabo en clase son infinitamente variadas respecto de sus temáticas, sus aplicaciones y, naturalmente, sus producciones finales; además, pueden tener una extensión variable en el tiempo (desde un par de horas hasta varias semanas o meses) y ser más o menos interdisciplinarias. Además, estas pedagogías pueden ser aplicadas en cualquier nivel, desde el jardín maternal hasta los últimos años de escolarización.

Ahora bien, cualquiera sea el proyecto y el nivel de escolarización, en todos los casos puede observarse un cierto número de etapas que delimitan el desarrollo; a continuación, nos proponemos describirlas, a grandes rasgos.

– Formulación del proyecto

Constituye naturalmente el primer momento, un momento importante que no debe omitirse. El grupo de profesores/as y estudiantes tiene el deber de formular, sin premura,



el tema, la finalidad, la significación, los objetivos del proyecto; por ello, habrá extensos momentos de comunicación y de intercambio de opiniones, cuya finalidad es llegar a un consenso óptimo que permitirá implicar a cada uno de los actores. Es necesario procesar y aceptar las divergencias y las representaciones, dejar que la creatividad y la imaginación se desarrollen, negociar los roles de cada uno, evaluar los recursos y la factibilidad del proyecto.

Finalmente, con el más amplio consenso posible, se asigna (de manera más o menos provisoria) un nombre al proyecto.

– Implementación y reparto de tareas

Una vez que el proyecto está claramente formulado y con un cronograma asignado, se hace el inventario de las tareas por realizar y se emprende una serie de actividades en función de la naturaleza y temática del proyecto; por ejemplo, hacer observaciones, realizar experimentos, tomar medidas, llevar a cabo búsquedas documentales en libros o internet, realizar entrevistas, redactar cartas, hacer bosquejos o maquetas, etcétera.

Todas estas tareas estarán repartidas de manera equitativa y acordada entre todos/as los/as participantes y, por supuesto, estarán bajo la responsabilidad y mediación de los/las docentes.

Luego, dichas tareas serán dirigidas y realizadas individualmente o en pequeños grupos, según las diversas modalidades, dentro o fuera de la clase, con acompañamientos más o menos significativos por parte de los/las profesores/as, y



según un cronograma tentativo establecido inicialmente y de manera colectiva.

– Puestas en común de los resultados de las actividades emprendidas

Se realizará “un balance” colectivo tantas veces como sea necesario, esto es, una especie de evaluación de las etapas cuyo objetivo es analizar y medir el progreso de las tareas por cumplir.

Eventualmente, estas puestas en común permitirán también poner en marcha una serie de ajustes, reanudar un cierto número de tareas o incluso reorientar levemente el proyecto original.

Lo importante es que esto se experimente y discuta colectivamente, para dar nuevamente sentido, motivación y dinamismo al proyecto.

– Síntesis y producciones

Como ya lo hemos mencionado, el proyecto puede llevarse a cabo durante periodos de tiempo variables (desde pocas horas hasta semanas, incluso un año entero); en todos los casos —y esto es un punto fuerte de la pedagogía de proyectos— siempre existe un calendario de trabajo que culminará con un producto o una producción. Esta producción puede ser un objeto, una maqueta, un diario, una historieta, un álbum de fotos, un manual, un afiche, etcétera.

La última reunión formal de puesta en común es importante porque allí se vinculan de manera definitiva todos los resultados de las tareas cumplidas; se trata, entonces, de “construir”



realmente el producto, organizarlo, perfeccionarlo, completarlo, dejarlo presentable, ponerlo a disposición para que pueda ser exportado e incluso evaluado, recurriendo con frecuencia a otras disciplinas, principalmente en el campo de las artes plásticas.

Este producto original pertenecerá a todos/as; por ello, y según el caso, podrá reproducirse tantas veces como participantes haya en el proyecto, de modo que todos posean un ejemplar.

3. Pertinencia de la pedagogía de proyectos en la enseñanza bilingüe

Esta estrategia pedagógica resulta particularmente pertinente en contextos bi/plurilingües en la medida en que permite poner en funcionamiento los idiomas involucrados en condiciones naturales, operacionales y, a menudo, de igualdad, independientemente de la temática del proyecto.

Sin embargo, para que eso suceda, lo ideal sería establecer como regla que el proyecto se trabaje, organice, conduzca y redacte integralmente utilizando las dos (o más) lenguas involucradas. De ese modo, la producción resultante será bi/plurilingüe y se alternarán, en mayor o menor medida, documentos elaborados en los distintos idiomas, sin presencia de traducciones.

Esta regla supone que, en todas las fases del proyecto, las tareas podrán ser conducidas en tal o cual lengua (L1, L2, o incluso L3 si existiera en el contexto), en función de los recursos documentales y humanos, del entorno y de los contextos específicos a la temática del proyecto.



Como ya hemos dicho, los/las participantes se repartirán las tareas, lo que les permitirá elegir con precisión si desean trabajar en L1 o en L2, individualmente o en grupos, en campos o áreas en los que se sienten más preparados/as y motivados/as.

Durante la ejecución de las tareas, se les podrá solicitar en lengua extranjera tanto la forma oral como la escrita, esencialmente durante entrevistas y lecturas; sin embargo, en las puestas en común, las intervenciones podrán alternarse entre L1 o L2 de manera natural, en función de las investigaciones y trabajos efectuados.

Durante la edición final de la producción bi/plurilingüe, tanto la articulación de los subgrupos documentales auténticos presentados en diferentes lenguas, como la configuración tipográfica y, eventualmente, iconográfica pertinentes, permitirán desarrollar una “educación lingüística” natural, así como destacar, de manera no menos natural, las dimensiones culturales reflejadas en los distintos idiomas.

Además —y esto es muy importante para la adquisición de conocimientos disciplinares por parte del estudiantado—, esta estrategia permitirá profundizar los conceptos disciplinares según la temática elegida, en la medida en que se haya construido una producción que yuxtaponga, articule, cruce, compare/contraste documentos auténticos elaborados por los mismos estudiantes en relación con el docente. En resumen, pensamos que los beneficios son realmente considerables.



4. Ejemplos de pedagogías de “proyectos bilingües”

En el nivel inicial y primario

Es probable que en estos niveles de escolarización resulte más fácil llevar a cabo pedagogías de proyectos bilingües, puesto que los/las docentes poseen mayor libertad para organizar sus jornadas.

Los ejemplos de temáticas abundan y pueden diversificarse aún más según los contextos geográficos y sociológicos:

- creación y utilización de juegos bilingües de lógica, con patrones matemáticos;
- producción de calendarios bilingües con temas diversos y abiertos (días festivos, flores, fechas históricas importantes, etcétera);
- elaboración de folletos, panfletos bilingües con curiosidades sobre un barrio, ciudad, región, etcétera;
- recopilación de poemas, canciones, en ambas lenguas, que traten temas de la misma naturaleza;
- redacción de cuentos, historietas bilingües (los protagonistas pueden hablar cada uno en su lengua);
- confección de un diario escolar bilingüe, un clásico proyecto en el contexto monolingüe (el hecho de publicarlo en dos o más lenguas es poco frecuente por temor a la mezcla, a los mestizajes, pero las veces que se ha llevado a cabo ha resultado muy atractivo);
- elaboración de cartelería bilingüe;



- elaboración y exposición de líneas temporales que señalen eventos contemporáneos de los países cuyo idioma se aprende en comparación con el propio país.

En el nivel secundario

Aquí encontramos temáticas de la misma naturaleza que en el nivel anterior, junto con otras que son más específicas:

- elaboración de documentos que expongan estudios literarios comparativos, enmarcados en una misma época, como el análisis de novelas publicadas en los países cuyo idioma se estudia en clases (por ejemplo, *Madame Bovary* y *La Regenta* en un contexto bilingüe español-francés);
- elaboración de documentos que comparen periodos históricos de los países cuya lengua y cultura se trabajan en clases (por ejemplo, el Medioevo, el periodo de entreguerras, entre otros);
- elaboración de documentos comparativos que traten temas sociales transversales, como la contaminación ambiental, la energía eólica, los parques nacionales, etcétera, así como también temas económicos, sociales, culturales, en general;
- elaboración de documentos que vinculen pintores u otros artistas de una determinada época, acompañados por iconografía y comentarios;
- producción de maquetas, folletos bi/plurilingües sobre temáticas diversas, en torno a una o a varias disciplinas.



Es importante considerar que, en todos los casos, las producciones serán bi/plurilingües, con documentos auténticos extraídos de manuales o de internet, ricos en resúmenes de investigaciones, entrevistas, gráficos comparativos, documentos articulados y complementarios, escritos por los menos en dos lenguas y que no sean traducciones.

En conclusión, y como puede verse, la pedagogía de proyectos, considerada como una estrategia de aprendizaje con alto valor agregado, puede resultar muy productiva y dar un sentido específico y original a la educación bi/plurilingüe.

Muy a menudo, en secciones bilingües o internacionales se enseña como se lo haría en una sección monolingüe. Sin embargo, como hemos dicho, la enseñanza bilingüe no puede reducirse a la suma de dos enseñanzas monolingües, ya que vale mucho más y puede ser mucho más que esta simple suma de dos idiomas en paralelo; en efecto, puede contribuir activamente a la emergencia de una verdadera “educación lingüística”, de una apertura cultural, así como a la expansión y profundización de los conceptos disciplinares que enseña el/la profesor/a de DNL.

Por otro lado, para el/la profesor/a de DNL, este procedimiento bilingüe que pone en práctica la “pedagogía de proyectos bilingües” puede ser también una valiosa manera de “reconsiderar” su disciplina desde lo epistemológico, puesto que lleva a cabo un trabajo donde se cruza y, eventualmente, se enfrenta un determinado número de documentos en L1 y L2.

Jean Duverger





MÓDULO 12

Material pedagógico para la enseñanza bilingüe de las DNL

1. Manuales escolares

El manual escolar representa, para cualquier disciplina, una herramienta de suma importancia, tanto para el/la docente como para el/la estudiante. Constituye un objeto específico en el cual los saberes científicos de referencia son presentados didáctica y pedagógicamente, de manera tal que el/la docente pueda, mediante su implementación en clase, transmitirlos a los/las estudiantes de cualquier edad y nivel de desarrollo cognitivo.

Por ello, resulta evidente que los conocimientos disciplinares no pueden presentar el mismo grado de exhaustividad, densidad, complejidad y profundidad en la escuela primaria que en secundaria.

Si lo que acaba de afirmarse es verdadero para toda enseñanza en L1, lo es doblemente para la enseñanza en L2. Efectivamente, para un/a docente de DNL en sección bilingüe, el manual en L2 es un recurso capital y un apoyo indispensable para la enseñanza/aprendizaje en esa lengua. Parece, entonces, evidente que un/a docente de DNL en una sección bilingüe debe contar, de forma personal, con al menos un manual escolar de su área en L2 para cada nivel; sería, además, deseable que, en



la medida de lo posible, los manuales en L2 estén presentes en clase, a disposición de todos/as.

El manual es un lugar importante de cultura escolar, incluso de cultura nacional, y al mismo tiempo un analizador/revelador epistemológico. Estas cuestiones ya han sido objeto de precisiones (cf. módulo 4) en torno a las metodologías y culturas escolares; las reflexiones presentadas son sin duda válidas en lo que concierne al manual escolar, y la grilla de lectura propuesta para el análisis de los elementos que caracterizan una disciplina en una cultura escolar determinada podría utilizarse para el examen exhaustivo del manual en L2 y su comparación con el manual en L1.

Rara vez puede disponerse de manuales bilingües adaptados a programas nacionales, regionales o locales, puesto que los costos editoriales son a menudo muy altos y no están al alcance de contextos a veces reducidos (ciudad, región o establecimiento escolar); por ende, resulta necesario tener acceso a un manual en cada lengua. Sin embargo, cabe destacar que debido a que los manuales provienen de culturas educativas diferentes, aparecerán diferencias en cuanto a la presentación y didactización de los contenidos de una misma disciplina escolar.

Los empleos tradicionales de un manual pueden ser muy variados según los momentos del recorrido didáctico. A continuación, enumeramos de manera no exhaustiva algunos de sus usos en clases:

- explicaciones y anotaciones por parte del/de la docente;



- preguntas que el/la docente dirigirá los estudiantes, quienes deberían apoyarse en el texto para responderlas;
- trabajos grupales en clase para la lectura y comprensión detallada de un texto del manual;
- trabajos grupales de búsqueda de conceptos e informaciones dentro del texto, a partir de una pregunta o hipótesis formulada previamente a toda la clase;
- trabajos individuales de lectura para realizar en casa, luego de trabajar en clase;
- resolución individual o grupal de actividades didácticas presentes en el manual.

Lo interesante de la clase bilingüe es que todas estas actividades podrían —y deberían— funcionar en dos idiomas: podemos leer el manual en L2 y resumir oralmente las informaciones en L1, o escuchar una exposición en L1 y realizar actividades en L2, y viceversa.

El manual puede representar el punto de partida o de llegada de un curso, o incluso servir como etapa intermedia en el recorrido didáctico concebido por el/la docente.

La flexibilidad en el uso del manual, que todo/a docente experimenta en su disciplina, también se verá reflejada en la clase bilingüe, e incluso reforzada por una alternancia entre los manuales de ambas lenguas. Poder trabajar con los manuales en L2 implica, de igual manera, abordar otros enfoques epistemológicos con respecto al manual en L1, siempre en beneficio de la disciplina.



Para ilustrar esto, expondremos un ejemplo práctico. Imaginemos, por un lado, un manual de Historia en L1, bastante extenso, que sigue una narración cronológica de los hechos acompañada por desarrollos explicativos y argumentativos y, por otro lado, un manual de Historia en L2, menos extenso, que presenta los hechos y la cronología de manera más sintética, pero que es rico en iconografía, reproduce distintas fuentes y, mediante fichas didácticas, exigirá a los/las estudiantes hacer un trabajo de reflexión y formulación de hipótesis. He aquí algunos posibles usos:

- La parte cronológica del manual en L2 podría utilizarse:
 - como etapa previa, antes de entrar en la complejidad de la cronología más detallada del manual en L1, o
 - como síntesis, haciendo un resumen de los hechos principales, luego de la lectura y comprensión de la parte narrativa del manual en L1.
- El trabajo sobre las fuentes del manual en L2 puede permitir a los/las estudiantes elaborar hipótesis, cuya validez deberá verificarse tanto en el manual en L1 como en el de L2.
- Luego de trabajar con el manual en L2, las partes argumentativas del manual en L1 pueden utilizarse para profundizar los temas.

En todos los casos, los resultados en el aprendizaje de los contenidos disciplinares se obtienen a través de la relación entre los contenidos y las lógicas didácticas y pedagógicas propuestas por los manuales en L1 y L2, junto con la orientación



por parte del/de la docente de DNL, quien guía y estructura dichas conexiones.

2. Otro tipo de recursos y materiales pedagógicos para la clase

El/la docente de la DNL también tiene a disposición otro tipo de recursos y materiales pedagógicos útiles para un trabajo integrador entre la disciplina y el idioma extranjero. Podemos clasificar este material según distintos tipos de soportes:

- papel (diarios, revistas, libros, artículos, apuntes, catálogos, diccionarios),
- audio (grabaciones de audio, emisiones de radio, pódcast),
- video (grabaciones de video, emisiones de televisión, películas, documentales),
- informático (CD-ROM, DVD, USB),
- en línea (internet).

Cabe señalar que estos dos últimos tipos de soporte dan acceso, a su vez, a archivos de video, audio, gráficos, escritos, entre otros.

Por otro lado, existen también soportes que son objetos concretos, aparatos, elementos gráficos (mapas, mapamundis, líneas de tiempo), así como lugares (museos, laboratorios, industrias, sitios arqueológicos).

La utilización de recursos y materiales pedagógicos distintos del manual permite perseguir otros objetivos, que podemos resumir de la siguiente manera:



- diversificación y expansión del repertorio discursivo del/de la estudiante (uno de los objetivos primarios del aprendizaje disciplinar) en relación con la disciplina implicada, ya sea en la lengua de escolarización o en la extranjera;
- en este último caso, exposición a fuentes lingüísticas distintas del discurso del/de la docente, lo que puede, al mismo tiempo, dar seguridad al/a la estudiante si sus competencias lingüísticas son aún escasas;
- trabajo con otros soportes además del manual de la asignatura e introducción a discursos de comunidades distintas de la clase;
- exposición a diversos soportes susceptibles de desarrollar en los estudiantes diferentes estrategias (visuales, auditivas, táctiles, kinestésicas) y de adaptarse mejor al estilo de aprendizaje de cada estudiante.

Los materiales que presentan lenguaje verbal pueden ser “auténticos”, es decir, pensados para locutores nativos, o bien haber sido concebidos con fines didácticos. Los primeros requieren una didactización por parte del/de la docente y los últimos suelen necesitar una adaptación a la clase bilingüe en función de sus necesidades.

Los/las docentes de clases bilingües, además de utilizar manuales donde la transposición didáctica ocupa un lugar central, recurren con mayor frecuencia a discursos pertenecientes a géneros destinados a la difusión o a la divulgación para el público en general.



Antes del empleo en clase, debe realizarse un análisis de las formas que toma la comunicación en estos diversos soportes, lo que permitirá, posteriormente, su explotación didáctica. Los parámetros que deben identificarse para este análisis son:

- el “lugar” de producción del discurso (emisión televisiva o radiofónica, páginas científicas de un periódico, blog, redes sociales (Facebook®), enciclopedias en línea (Wikipedia®), revistas para jóvenes),
- los/las participantes (¿quién habla?, ¿quién escribe?, ¿quién mira?, ¿quién escucha?, ¿quién lee?),
- el soporte (oral, escrito, gráfico),
- el género discursivo (entrevista, comunicado, foto, boleto, artículo).

Los criterios del tipo editorial permiten también hacer referencia a diferentes tipos de publicaciones y a sus principales destinatarios:

- “literatura” juvenil;
- periódicos de divulgación de nivel superior, destinados a un público con amplios conocimientos en el ámbito disciplinar;
- prensa cotidiana, cuando toma en cuenta eventos de esta disciplina;
- obras de carácter enciclopédico, en soportes multimedia y en línea;
- obras de divulgación avaladas por reconocidos/as científicos/as.



Este tipo de análisis permite al docente relacionar adecuadamente su propio discurso, el discurso del manual y los diversos discursos en estos soportes. Tener conciencia de los diversos niveles de discurso posibilita, efectivamente, organizarlos de manera coherente y no conflictiva, y, aprovechar didácticamente las posibles tensiones y contradicciones en beneficio de la disciplina.

El apartarse de los discursos típicos de la clase para ir hacia los discursos “cotidianos”, donde se emplean conceptos relativos a una disciplina, debería generar una toma de conciencia por parte de los/las estudiantes sobre los desafíos sociales que presenta la asignatura. La comparación de discursos similares en dos lenguas distintas conduce a una reflexión sobre las diferencias culturales; por ejemplo, el discurso sobre las energías renovables, que puede de por sí variar notablemente en el seno de una misma sociedad según ciertas inclinaciones políticas e ideológicas individuales, puede revelar orientaciones globales muy diferentes entre sociedades o entre países. En este sentido, a través de la lengua extranjera y mediante la consideración y comparación de diferentes puntos de vista, la asignatura contribuye al desarrollo de una competencia intercultural.

Estos diversos recursos y materiales pedagógicos pueden utilizarse de dos formas diferentes: en clase, bajo la supervisión del/de la docente, y de manera autónoma, por parte del/de la estudiante.

Para un uso directo en clase, el/la docente podría prever algunas de las siguientes etapas, o todas ellas:



- seleccionar el material y adaptarlo al nivel de desarrollo lingüístico y cognitivo de los/las estudiantes;
- definir qué función cumplirá el recurso elegido en la secuencia didáctica establecida: introducción al tema, uso complementario (aporte de información) o contrastivo (conflicto cognitivo) con respecto al manual, fase de síntesis o evaluación;
- preparar actividades de trabajo previo a la lectura (por ejemplo, una clase donde se expliciten las representaciones de los/las estudiantes);
- elegir el formato de la actividad (trabajo individual, en pareja, en grupo);
- adaptar la explotación didáctica al tipo de soporte (no se trabaja de igual manera un programa de televisión que un artículo enciclopédico, una entrada de blog que la página de una revista científica, una emisión de radio que un cartel publicitario);
- solicitar que se identifique el género discursivo según los parámetros utilizados en el análisis guiado por el docente (cf. más abajo);
- definir el nivel de comprensión que se pretende alcanzar en función del material utilizado:
 - entender las informaciones en general,
 - comprenderlas detalladamente,
 - lograr inferir informaciones que no se encuentran formuladas explícitamente;



- saber distinguir entre:
- informaciones y opiniones,
- hechos e hipótesis,
- causas y consecuencias;
- identificar y formular claramente las actividades que deberán realizar los/las estudiantes;
- con relación a los objetivos de la asignatura, así como también a las exigencias lingüísticas, formular de manera clara el tipo de devolución requerida:
- verbal:
- producción oral,
- producción escrita,
- género discursivo (exposición, debate, juego de roles, resumen escrito, presentación con diapositivas (PowerPoint®));
- conceptual:
- mapa conceptual,
- diagrama,
- dibujo,
- esquema.

El uso autónomo por parte del/de la estudiante puede concretarse:

- en clases, durante los momentos de trabajo individual,
- en la mediateca de la escuela,
- fuera del horario de clases.



En todos los casos, debe cumplirse con lo siguiente:

- disponer de material variado y específicamente seleccionado (grabaciones de video, de audio, pódcast, enciclopedias, diccionarios, revistas);
- haber enseñado en clase al/a la estudiante a utilizar de manera autónoma, crítica e instruida estos diversos soportes.

Marisa Cavalli





MÓDULO 13

La formación de los/las profesores/as de DNL

A lo largo de este escrito, hemos intentado delimitar el estatus y el rol del/de la profesor/a de DNL en la educación bilingüe, haciendo énfasis en la singularidad de sus funciones; este módulo es una síntesis de esta cualidad, expresada en términos de formación específica. De cierta forma, aquí intentaremos destacar las diferentes características que debería contener una formación específica para profesores/as de DNL, según lo que ha sido expuesto en los 12 módulos anteriores.

Sobre la contratación de los/las profesores/as

Antes de centrarnos en la formación, hablaremos brevemente sobre la selección de profesores/as de DNL. Como ya se evoca en la introducción, las reglas aplicables son muy variables y específicas según cada contexto.

En Francia, por ejemplo, el Ministerio de Educación nacional exige una certificación complementaria a los/las docentes que, mediante concurso nacional de selección, obtuvieron la titularidad de una asignatura y desean impartir esa asignatura en L2, en el marco de las “secciones europeas o de lenguas orientales”. En estos casos, un jurado se encarga de evaluar los conocimien-



tos y las competencias específicas requeridas, como los conocimientos sobre el marco institucional de las secciones europeas, el dominio de la lengua extranjera, el manejo de la “biculturalidad”, la capacidad de elaborar un proyecto de intercambio (de clases, de estudiantes) dentro de una perspectiva intercultural y pluridisciplinaria, etcétera (cf. página web Emilangues>Certification).

Cada país selecciona el personal a su manera, pero puede observarse que uno de los criterios importantes es el perfil lingüístico del/de la docente: se prioriza al “nativo” en L2, a aquel que ha pasado un periodo considerable en un país de L2. Esta actitud es naturalmente comprensible; sin embargo, convendría no restarle importancia a las competencias del/de la candidata/a en la disciplina que va a impartirse parcialmente en L2. En este escrito, se insiste sobre los beneficios aportados a la disciplina, por lo que el/la profesor/ha seleccionado/a debe ser capaz de dominar el enfoque comparativo de su asignatura en los dos idiomas implicados.

Sobre los tipos de formación

Una vez que se realizó la selección, ¿a qué tipo de formaciones tienen acceso los/las profesores/as de DNL?

Tradicionalmente se distingue entre formación inicial y formación continua, pero cabe reconocer que, en la actualidad, no existe una formación inicial oficial para los/las profesores/as de DNL; es decir, no existe ninguna formación universitaria específica para enseñar una DNL en L2. Si bien en ciertos países europeos existe una combinación de estos elementos (en Alemania, Australia



o incluso Hungría), el hecho de poseer esa doble competencia —en la disciplina y en la lengua— no significa que la formación se adecue a la enseñanza en dispositivos bilingües. Además, por lo menos en Europa, esta doble pertenencia se limita frecuentemente a la obtención de un diploma en Letras Modernas, al cual se suma una sola asignatura, que es Historia.

En Francia, en el nivel universitario, aún no existe una propuesta de formación que combine lengua y DNL, como tampoco una que combine DNL, L1 y L2. Sin embargo, debido a los cambios que ha experimentado la universidad francesa estos últimos años (principalmente, una mayor autonomía y el desarrollo de formaciones de másteres), podría esperarse que los nuevos programas prevean certificaciones de este tipo.

Nos centraremos, entonces, en las diferentes modalidades de formación existentes dirigidas a docentes en ejercicio en estas secciones.

Entre los/las interesados/as en realizar formaciones para la enseñanza bilingüe, podemos encontrar perfiles diversos. Por un lado, están los/las docentes que trabajan en el marco de dispositivos bilingües bien arraigados —países de Europa central y oriental, particularmente—, que se benefician de la experiencia de estos dispositivos y sus formaciones específicas, frecuentemente *in situ*; y, por otro lado, están los/las docentes que enseñan en secciones mucho más recientes —tanto en Europa como en Asia, África o América— con profesores/as que poseen un buen nivel universitario, pero que no encuentran modelos ni



tradiciones locales a los cuales remitirse, y por lo cual tienen la gran necesidad de una formación particular.

Sobre las cuestiones fundamentales en una formación

La necesidad de formar a los/las profesores/as de las DNL para enseñar en L2 surgió en los años noventa. De hecho, cuando se inauguró un gran número de secciones bilingües francófonas en Europa central y oriental, fue necesario preparar a decenas de docentes para que pudieran enseñar su disciplina, devenida en DNL, parcialmente en francés. En respuesta a esto, el CIEP (Centre international d'études pédagogiques)¹¹ puso en marcha programas específicos de formación cuyos objetivos y contenidos principales tienen, aún hoy, plena vigencia. En este sentido, distinguiremos dos tipos de necesidades: la de una formación lingüística específica y la de una formación didáctica específica.

1. Necesidad de una formación lingüística específica

Más allá de la exigencia de un nivel mínimo en la L2 (nivel B2 en la escala del MCER para la comunicación cotidiana), todos los módulos de esta publicación (principalmente los módulos 1, 2, 3, 5, 6, 7) insisten en la necesidad de que los/las profesores/as de DNL dominen los discursos específicos de cada disciplina en L2, esencialmente en el ámbito de lo escrito (donde conviene alcanzar un nivel C1).

11. Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, con sede en Sèvres, Francia. Sitio web: <https://www.france-education-international.fr/>



Hacemos referencia a estos módulos para resaltar que esta formación lingüística es fundamental (el hecho de ser nativo de L2 no es garantía suficiente) y condiciona en gran medida los beneficios lingüísticos y cognitivos de este tipo de enseñanza.

La formación lingüística debe proporcionar a los docentes una “zona segura” básica; sin embargo, insistimos (cf. módulos 7 y 8) en que la alternancia de códigos controlada recomendada en esta guía puede ayudar considerablemente al/a la profesor/a de DNL a gestionar el uso de la L2. La aplicación didactizada de la alternancia de códigos también puede ser, más allá de su interés cognitivo (cf. a continuación), una estrategia que favorece las operaciones de comunicación. En la educación bilingüe, el hecho de alternar entre una lengua y otra de manera consciente y controlada no debería resultar extraño, sino que debería ser más bien una actitud natural y perfectamente legítima.

Cabe destacar que la formación lingüística sobre los géneros discursivos específicos de la disciplina en L2 podría desarrollarse *in situ*, en el establecimiento, en conjunto con los/las docentes de L2, para un mayor beneficio de todos, tanto de los/las estudiantes como de los/las docentes de DNL y de L2 (quienes a su vez, por su formación, no siempre dominan los discursos especializados).

Los tiempos y recursos de esta formación colectiva son numerosos, principalmente en la instancia de preparación de los cursos, evaluaciones, ejercicios y tareas, sin mencionar los momentos especiales en los que una enseñanza colaborativa resulta posible, aun cuando sean poco frecuentes.



2. Necesidad de una formación didáctica específica

En todos los módulos de esta publicación (en particular, los módulos 4, 7, 8, 9, 11) se ha insistido en la necesidad de practicar una didáctica específica para la enseñanza bilingüe, con el fin de optimizar, al mismo tiempo, los beneficios cognitivos y lingüísticos.

Estos módulos conducen a estrategias pedagógicas que pueden articular varios tipos de aprendizajes, entre los que podemos destacar, por ejemplo:

- aprender a establecer relaciones entre los manuales escolares en L1 y L2 que tratan la misma temática;
- aprender a elaborar informes temáticos que vinculen documentos en L1 y L2 sobre un mismo tema;
- aprender a tomar conciencia de las diferencias entre las orientaciones epistemológicas de las disciplinas;
- aprender a analizar las diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje, en relación con las diferentes prácticas culturales;
- aprender a crear ejercicios que evalúen los conceptos aprendidos a la luz de las dos lenguas;
- por último, y lo más importante, aprender y formarse para dar clases en dos lenguas, mediante la práctica de la alternancia razonada de códigos.

Por razones de claridad, estos dos tipos de necesidades se presentaron por separado, pero (cf. módulo 10) en realidad, se complementan muy bien y contribuyen conjuntamente a la formación específica del/de la profesor/a de DNL.



Sobre los espacios de formación

A continuación, y a modo de ejemplo, se identifican las formaciones que existen en Francia o en otros países para enseñar en secciones bilingües donde la L2 es el francés.

En Francia, los/las docentes extranjeros/as de DNL pueden recibir formaciones en materia de enseñanza bilingüe en establecimientos u organismos públicos o privados, como el ya citado CIEP en Sèvres, el CAVILAM (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias)¹² en Vichy, el CLA (Centre de linguistique appliquée)¹³ en Besançon, o incluso en algunas Alianzas Francesas:

– Desde 1990, el CIEP, a menudo en conjunto con el Ministerio de Asuntos Exteriores y Europeos de Francia (MAEE), brinda formaciones bilingües y, actualmente, propone dos tipos de acciones formativas:

- seminarios bianuales que tratan algunas de las problemáticas específicas de la enseñanza bilingüe,
- cursos enmarcados en las capacitaciones de verano del BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger)¹⁴. Estos cursos están

12. Centro de enfoques vivos de lenguas y medios de comunicación. Sitio web: <https://www.cavilam.com/>

13. Centro de lingüística aplicada de la Universidad de Franche-Comté. Sitio web: <https://cla.univ-fcomte.fr/>

14. Oficina para la enseñanza de la lengua y civilización francesas en el extranjero. Sitio web: <https://www.france-education-international.fr>



dirigidos específicamente a profesores/as de secciones bilingües, como el de francés como lengua segunda o el que aborda la enseñanza bi/plurilingüe. Otros cursos, en un plano más teórico, invitan a reflexionar sobre las características de la educación en dos lenguas. En el plano didáctico y pedagógico, estos espacios señalan las particularidades lingüísticas y discursivas que subyacen en la enseñanza de una disciplina denominada no lingüística (DdNL) en L2, al mismo tiempo que contribuyen a la elaboración de material adaptado a la clase bilingüe.

- Desde hace poco tiempo, el CAVILAM ofrece, en el marco de sus capacitaciones de verano, un curso titulado *Enseñar una asignatura en francés* destinado, por lo general, a los profesores de DNL.
- El CLA de Besançon recibió por mucho tiempo a docentes de secciones bilingües, que llegaban en busca de respuestas a las necesidades específicas de este tipo de educación. También ofrece espacios de formación sobre didáctica de la enseñanza bilingüe.

Fuera de Francia, estos espacios de formación también pueden encontrarse en países con secciones bilingües “francófonas”:

- Los sistemas educativos de los países que albergan estas “secciones francófonas” organizan, a su ritmo y según sus necesidades, un determinado número de capacitaciones.
- El CIEP, por su parte, también propone capacitaciones in situ, que se desarrollan en Francia o en el extranjero, por un periodo de seis semanas o más; pueden organizarse “a



la carta”, para responder a las necesidades específicas de los docentes de las disciplinas o de francés, que enseñan en secciones bilingües o europeas. Por otro lado, el CIEP responde a demandas puntuales de cursos de formación o de especialización, formuladas por los servicios culturales franceses o por organismos extranjeros (universidades, centros regionales de formación).

- El MAEE y, ahora también, el Institut français organizan (véase la sitografía) capacitaciones, a través de sus representantes diplomáticos, en relación con las demandas y necesidades observadas por estas personas, así como coloquios y encuentros regionales, distribuidos por zonas geográficas.

- En algunos casos, pueden ponerse en marcha instancias de formación destinadas a los/las profesores de DNL de clases bilingües, gracias a la colaboración brindada por colegas que trabajan en escuelas francesas en el extranjero; sin embargo, estas acciones colaborativas, que podrían ser muy productivas y poco costosas, son muy poco frecuentes.

- Algunas universidades (en particular, en los departamentos de francés) del sudeste asiático, Europa o Medio Oriente organizan puntualmente formaciones para docentes que enseñan su disciplina en francés en secciones bilingües; estas escasas iniciativas deben fomentarse con más fuerza.

- También cabe destacar que es posible implementar formaciones a través de cooperaciones educativas y lingüísticas organizadas por Bélgica, Suiza o Quebec, principalmente



gracias a la participación de la Organisation internationale de la francophonie (OIF)¹⁵.

Sobre otras herramientas para una formación continua

Sitios especializados

– Desde hace varios años, en el sitio del Ministerio de Asuntos Extranjeros francés puede encontrarse *Le Fil plurilingue*¹⁶, un sitio que intenta establecer relaciones entre todas las secciones bi/plurilingües del mundo. Este sitio es administrado en conjunto por el MAEE, el Institut français y el CIEP, en colaboración con la ADEB; en él se informa sobre las formaciones bianuales organizadas por estos organismos, se tratan diversos aspectos de los dispositivos bilingües “francófonos”, se anuncian eventos relativos a este tipo de enseñanza, se muestra el mapa mundial actualizado de secciones bilingües francófonas, etcétera. Esta preciada herramienta establece un verdadero vínculo entre las secciones de todo el mundo.

– También existen varios sitios locales, de cada país, región o incluso de cada establecimiento; un ejemplo de esto es *VizaVi*¹⁷ en Europa oriental (Rumania, Bulgaria) o en España, y otros sitios destacados en Turquía, Medio Oriente, sudeste asiático, entre otros.

15. Organización internacional de la francofonía. Sitio web: <https://www.francophonie.org/>

16. Sitio web: <https://www.lefilplurilingue.org/>

17. Sitios web: <https://vizavi-edu.bg/> y <https://www.vizavi-edu.es/> (versión española)



Bibliografía y sitografía

Al final de esta guía se encuentra una corta lista de obras y sitios que consideramos herramientas útiles para la formación.

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Creemos útil recordar el rol que las nuevas tecnologías pueden desempeñar en este tipo particular de formación.

Aunque el uso de las TIC aún se encuentra lejos de estar desarrollado equitativamente en todos los países del mundo, existe un cierto interés en estas tecnologías, en particular para intercambios grupales a través de herramientas tales como los chats o los foros, los programas de videoconferencia o incluso las videoconferencias.

Correspondencias, emparejamientos y otros intercambios

Estos dispositivos han demostrado su eficacia, se desarrollan, modernizan y actualizan al ritmo de los avances de los medios de comunicación; no pueden pasarse por alto, especialmente en las instituciones europeas e internacionales que los promueven activamente.

En resumen, actualmente puede decirse que el/la docente de DNL dista mucho de estar aislado/a, en particular porque dispone (cf. módulo 12) de otros recursos en su búsqueda de formación continua. A pesar de esto, sí puede sentirse un tanto olvidado/a. Esta guía tiene por única ambición ayudarlo/a a practicar su profesión con placer y serenidad.

Mariella Causa, Jacqueline Demarty-Warzée, Jean Duverger





Este libro, que cuenta con la participación de colegas de la ADEB, quienes trabajaron por iniciativa y bajo la dirección de Jean Duverger, llega en el momento justo para responder a una necesidad latente. Está dirigido a formadores/as y docentes de diferentes lenguas y nacionalidades, implicados en dispositivos de enseñanza bilingüe según modalidades variables y en contextos sumamente diferentes entre sí. En efecto, existen redes entre los dispositivos locales, así como recursos comunes accesibles, y este libro da cuenta de ello. Pero la primera conclusión es, sin dudas, que el creciente interés por la enseñanza bilingüe cuenta con múltiples facetas y que su alcance, sus objetivos e incluso su delimitación están sujetos a debate. Las escuelas de inmersión en Canadá, por ejemplo, donde niños/as y adolescentes angloparlantes son escolarizados total o parcialmente en francés, dieron lugar a numerosos trabajos de investigación y son consideradas referencias, incluso modelos, en el ámbito. Pero, ¿qué tienen en común estas situaciones y aquellas que vivencian, por ejemplo, los/las estudiantes arabófonos/as que comienzan carreras universitarias en las que el francés es el medio para acceder a la enseñanza?, ¿qué sucede con las clases o



secciones europeas en el sistema educativo francés?, ¿qué ocurre con la escolarización de los/las hijos/as de inmigrantes recién llegados, para quienes el francés, lengua de escolarización, constituye también una de las lenguas para su inclusión social y el desarrollo de su futuro? Incluso para las secciones y clases bilingües, que se crearon y se multiplicaron en muchos países europeos generalmente con el apoyo del Instituto Francés y de instituciones locales, los dispositivos y los funcionamientos no son para nada homogéneos.

De hecho, ninguna de las nociones y denominaciones que circulan en didáctica de lenguas (“inmersión”, CLIL, EMILE, “francés como segunda lengua”) permite abarcar todas las situaciones de aprendizaje, e incluso podría decirse que aquellos modelos más reconocidos no son los que mejor se adecuan a los contextos de aprendizaje de las poblaciones escolares más numerosas, que también son, por lo general, las más desfavorecidas.

Los/las autores/as de este libro decidieron basarse en las transversalidades y en las opciones más importantes, sin dejar de lado los factores de diversificación. Cabe destacar que la experiencia práctica y los intereses de investigación de estos/as autores/as, en su individualidad, pero también de manera complementaria, abarcaron una gran diversidad de contextos de enseñanza bilingüe y cubrieron todos los casos mencionados anteriormente.

Las transversalidades son casi truismos, pero de aquellos que generalmente terminamos olvidando. Si decidimos consi-



derar, tal como se hace aquí, el término de enseñanza bilingüe como el más general y mejor adaptado a los principales destinatarios de este documento, es necesario mencionar dos consecuencias de esta elección:

- Sean cuales fueren el lugar y las modalidades elegidas, la enseñanza bilingüe implica dos o más lenguas en contacto. Es posible que esta comunión no esté presente en los programas, las reglamentaciones oficiales o las clases, pero siempre están en el trabajo cognitivo que efectúa el estudiante. Incluso en situación de inmersión total, donde los/las docentes solo recurren a la lengua segunda y esperan lo mismo de los/las alumnos/as, estos/as sin dudas emplean su(s) lengua(s) materna(s), puesto que están expuestos a ella fuera de la escuela, y no podrían dejarla completamente de lado durante el aprendizaje.

- Sean cuales fueren el lugar y las modalidades elegidas, la enseñanza bilingüe también busca, y es su primer objetivo, la construcción de conocimiento por medio de esta lengua segunda en las disciplinas comúnmente llamadas “no lingüísticas”, denominación que resulta inadecuada.

Las opciones elegidas confirman que estas dos transversalidades principales deben tenerse en cuenta para la reflexión y la intervención didácticas, es decir:

- La enseñanza es bi/plurilingüe cuando se apoya explícitamente en las dos (o más) lenguas implicadas. La lengua materna no es tabú en la clase y no se trata de desterrarla; por



el contrario, en el proceso de enseñanza tiene roles y funciones que varían según las necesidades.

– Una de las funciones de la lengua materna es participar en la construcción de conocimiento durante la enseñanza bilingüe, sobre todo a partir de juegos de alternancia entre las lenguas. Esta contribución de las dos lenguas al trabajo de construcción es útil para dichos idiomas, para la adquisición de saberes y, en un segundo plano, para tomar consciencia de los funcionamientos y las particularidades lingüísticas; al mismo tiempo, ayuda a una reflexión epistémica sobre las culturas científicas y las culturas educativas.

Los factores de diversificación están relacionados, obviamente, con la organización temporal de la enseñanza bilingüe (intensidad, duración), pero también con las condiciones en las que esta se desarrolla (grado de cercanía o de distancia tipológica entre las lenguas en contacto; recursos disponibles en cada una de las lenguas respecto de las disciplinas enseñadas), con las culturas educativas y los estilos de enseñanza, con la formación de los/las docentes, con las poblaciones escolares implicadas y con el lugar que se le otorga a la alternancia entre lenguas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las disciplinas.

Es evidente que estos factores de diversificación afectan en gran medida la forma que puede tomar en la práctica la enseñanza bilingüe de las disciplinas “no lingüísticas” y los resultados esperados. Pero, dentro de las distintas contribuciones realizadas por los/las autores/as de esta obra, el enfoque principal



es decididamente práctico, tanto en los contenidos como en su organización.

En este caso, la perspectiva es innovadora, ya que los/las destinatarios/as finales son los/las docentes de disciplinas distintas de los idiomas, generalmente dejados de lado en las publicaciones sobre la enseñanza bilingüe; en efecto, este tipo de contribuciones se centra más en los beneficios lingüísticos esperados que en la construcción de conocimientos disciplinares. Pero, aunque los/las autores/as de este libro —¡excepto uno!— son especialistas en la enseñanza de lenguas, el objetivo aquí, desde el comienzo, es brindar respuestas a las preguntas y a las dudas que pueden legítimamente formular los docentes de disciplinas no lingüísticas. De hecho, lo esencial es lo que evoca Jean Duverger —la excepción entre los/las autores/as— en la introducción:

las observaciones y evaluaciones realizadas en contextos muy variados muestran que, en efecto, más allá de los beneficios lingüísticos reconocidos, hay beneficios cognitivos, generales y específicos para las disciplinas involucradas, que se suman de manera evidente a los beneficios de la L2. Para que esto suceda, se debe respetar una serie de condiciones, es decir, se debe trabajar en la identificación de estrategias didácticas que posibiliten estos beneficios y, de manera correlativa, en la implementación de las formaciones requeridas.

Al comienzo de este trabajo se pusieron de manifiesto tres principios: el beneficio para las disciplinas enseñadas, el bene-



ficio para las lenguas en contacto y la importancia de lo escrito para la construcción de conocimientos disciplinares. Luego, continuaron una serie de módulos breves pero muy pertinentes, útiles para los/las formadores/as y docentes de clases y secciones bilingües, sobre todo porque es posible tanto consultarlos de manera individual y en orden aleatorio (cada uno de ellos presenta una unidad temática y un aporte específico), como descubrirlos uno tras otro en el orden propuesto, con una progresión que responde a una lógica determinada:

- El primer tema que se aborda es el de la variedad de usos, discursos, géneros y formatos comunicacionales de las disciplinas científicas (módulos 1, 2, 3). Esto permite destacar, siguiendo enfoques que se complementan y en parte coinciden, la diversificación interna de las prácticas lingüísticas específicas de las disciplinas, así como de las diferentes maneras de apropiarse de ellas en clase. No hay nada nuevo aquí para los/las docentes de dichas disciplinas, ya que se habla del aspecto lingüístico de sus objetos de estudio y de su práctica profesional. Salvo que, justamente, ese aspecto lingüístico está, en cierto modo, tan incorporado que pasa desapercibido. El/la docente de una materia y las representaciones habituales suelen relacionar los lenguajes científicos con léxicos especializados, pero el análisis demuestra que existen múltiples funcionamientos y variaciones que son constitutivos del ejercicio habitual de una disciplina y de las operaciones (tanto cognitivas como lingüísticas) fundamentales para su enseñanza y aprendizaje. Por ello, se invita al/a la docente a realizar una especie de autoobservación y



un trabajo de reflexión sobre la mediación lingüística de los conocimientos. No hay nada “teórico” en este punto, que busca destacar el carácter esencial de un aspecto que generalmente pasa desapercibido, y que la enseñanza bilingüe ayuda a sacar a la luz.

– Otro aspecto que revela la enseñanza bilingüe es la importancia de las culturas educativas y de las culturas disciplinares en la enseñanza de materias escolares (módulos 4 y 5). Puede que exista una tensión entre la epistemología disciplinar en la que se ubican los objetos, progresiones, enfoques y métodos en la L1, y la que predomina en la L2. Los respectivos programas, los manuales, las opciones didácticas y los métodos pedagógicos, incluso para las ciencias “duras”, proponen enfoques y procesos distintos, pero la percepción de estas diferencias, por más mínimas que sean, conduce a una reflexión muy productiva sobre la organización conceptual y los modos de transposición didáctica en cada disciplina. En términos de finalidades educativas, vale la pena reflexionar sobre este tema, ya que permitirá sin dudas fijar con más firmeza los aprendizajes. Aquí también resulta evidente que los contextos, los recursos y el tiempo disponible, la edad de los/las alumnos/as y la formación y el grado de autonomía de los docentes determinarán la manera en la que se desarrollará este contraste.

– Los aportes siguientes (módulos 6 a 9) llevan al/a la lector/a al ámbito de las decisiones pedagógicas y explican la posibilidad de la “alternancia de lenguas” en la enseñanza bi-



lingüe, así como la manera en la que puede implementarse. Ya sea que se trate de identificar las competencias esperadas o aquellas que los alumnos desarrollarán en función de los tipos y estilos de actividades propuestas en el aprendizaje escolar de las disciplinas “no lingüísticas”, de las estrategias de corrección y de búsqueda de solución, o de la gestión de las alternancias de código —microalternancias y alternancias secuenciales—, los/las docentes encuentran aquí un conjunto de propuestas prácticas y de análisis de ejemplos que ilustran las orientaciones susceptibles de ser privilegiadas. Es conveniente mencionar que, y es lo que estos aportes demuestran, la enseñanza bilingüe no requiere en absoluto que los/las docentes de disciplinas no lingüísticas sean “perfectamente” bilingües. La enseñanza bilingüe (en ambas lenguas) de las disciplinas no debe generar o alimentar una inseguridad lingüística en los docentes ni en sus alumnos.

– En las últimas contribuciones (módulos 10 a 12), se destaca la organización de la enseñanza bilingüe por parte del cuerpo docente, quienes actúan en el marco de políticas institucionales. Estos módulos proponen maneras de proceder que no suponen un trabajo aislado del profesor en su clase, sino que implican una gran intervención del equipo pedagógico. En efecto, se trata de tareas compartidas y complementarias entre los docentes de lenguas (módulos 1 y 2) y los/las docentes de otras disciplinas, de una dinámica de proyectos plurilingües y pluridisciplinarios, y del inventario y preparación del material pedagógico necesario para el traba-



jo bilingüe. Por último (módulo 13), y como resultado de los aportes anteriores, se presentan los cambios esperados en la formación de docentes de las diferentes materias.

De este modo, la enseñanza bilingüe de las disciplinas “no lingüísticas” puede desarrollarse en el marco de proyectos educativos integradores, donde la articulación entre lenguas y otras disciplinas esté más afianzada, y donde las dimensiones lingüísticas de la construcción, de la transmisión y de la apropiación de conocimientos sean completamente reconocidas y consideradas.

Gracias al enorme trabajo realizado por sus autores y a la diversidad de las experiencias en las que basaron sus aportes, este libro contribuye a llenar un vacío, ya que orienta la reflexión y las propuestas hacia las necesidades y las preguntas de los/las docentes de las disciplinas denominadas no lingüísticas. Teniendo en cuenta la pluralidad de las situaciones de enseñanza bilingüe, esta contribución resulta sin dudas modesta. Sin embargo, tiene un alcance transversal dentro de esa diversidad y por eso esperamos que sea recibida y apreciada como tal.

En cualquier caso, este trabajo se adecua a lo que la ADEB pretende representar y hacer. En tanto punto de encuentro de docentes e investigadores, con experiencias y conocimientos diferentes, la ADEB plantea, con una convicción compartida, la gran importancia de las lenguas en la educación y la fuerte conciencia de los desafíos que surgen de la pluralidad lingüística en las sociedades contemporáneas. En tanto espacio de debate y de propuestas, la ADEB, como siempre lo quiso su fundador



Jean Duverger, también debe alimentar la reflexión sobre las prácticas sin perder nunca de vista las clases, los/las docentes y los/las alumnos/as que forman parte de ellas. Si bien es importante definir, argumentar y poner a prueba las posibles y, muchas veces, ambiciosas orientaciones, también es conveniente mantener los pies sobre la tierra y avanzar de a poco. Un doble mandato, a su vez complementario, que los/as autores/as de este libro respetaron completamente. Al no haber participado en esta publicación, puedo darme el lujo de decir, desde afuera, que no solamente se planteó aquí un gran desafío, sino que, como lo demostrarán los usos de este documento, este desafío ha sido superado.

Daniel Coste



Bibliografía*

- BEACCO, Jean-Claude, *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) - Une démarche et des points de référence*, Estrasburgo, División de políticas lingüísticas, Consejo de Europa, 2010.
- BEACCO, J.-C., COSTE, D., DE VEN, P.-H. VAN y VOLLMER, H., *Langue et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Estrasburgo, División de políticas lingüísticas, Consejo de Europa, 2010.
- CANDELIER Michel. (coord.), *Evlang: bilan d'une innovation européenne*, Bruselas, De Boeck, col. Pratiques pédagogiques, 2003.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Consejo de Europa, Didier, 2001.
- CAUSA, Mariella, «L'indispensable alternance codique», *Le Français dans le monde*, nº 351, junio de 2007, p. 18-19.
- CAUSA, Mariella, «Le statut sociolinguistique du professeur de DNL : quelques interrogations», *Le Français dans le monde*, enero de 2009.
- CAUSA, Mariella, «Enseignement d'une LE et d'une DNL: mettre en place une compétence discursive», *Synergies Roumanie*, 4, Gerflint, 2009.
- CAVALLI, Marisa, *Éducation bilingue et plurilinguisme - Le cas du Val d'Aoste*, Paris, col. LAL, CREDIF, Didier, 2005.
- CAVALLI, Marisa y MATTHEY, M., «Formation des enseignants à l'éducation bi/plurilingüe : points de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaine», *LIDIL*, 39, mayo de 2009, Universidad Stendhal-Grenoble 3.

*. En esta publicación se han mantenido las formas de referencia utilizadas en el texto original.



- COSTE, Daniel, «Conceptualisation et alternance des langues : à propos de l'expérience du Val d'Aoste», *Aspects de l'enseignement bilingue, Études de Linguistique Appliquée*, 96, Didier Érudition, 1994.
- COSTE, Daniel, «Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances», *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde*, col. Recherches et applications, enero de 2000.
- COSTE, Daniel, *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, Santiago de Compostela, octubre de 2004.
- DEMARTY-WARZEE, Jacqueline, «Formatio pour l'enseignement bilingue : de la langue de la discipline à la communication spécialisée», *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde*, col. Recherches et Applications, enero de 2000.
- DEMARTY-WARZEE, Jacqueline, «La formation des professeurs des disciplines non linguistiques (DNL) en classes bilingues: un chantier insuffisamment exploré», *Le français dans le monde*, noviembre de 2008.
- DUVERGER, Jean y MAILLARD Jean-Pierre, *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Albin Michel, col. Bibliothèque Richaudeau, 1996.
- DUVERGER, Jean, (coord.), *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde*, col. Recherches et applications, 192 p., enero de 2000.
- DUVERGER, Jean, *L'enseignement en classe bilingue*, Hachette, col. F., edición revisada y corregida, París, [2005]2009.
- DUVERGER, Jean, «Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL», *Tréma*, 28, septiembre de 2007, p. 81-88.
- ESCUDE, Pierre y JANIN, Pierre, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Clé International, col. Didactique des langues étrangères, París, 2010.
- ESCUDE Pierre, (coord.), *Euromania. Programa del proyecto europeo Socrates Lingua 2, 2005-2008*, creado y dirigido por el IUFMMidi-Pyrénées, en 7 lenguas, CRDP de MIDI- PYRÉNÉES, Toulouse, 2009.



- GAJO, Laurent, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, col. LAL, 2001.
- GAJO, Laurent, «Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation», *Tréma*, 28, 2007.
- GAJO, Laurent, «Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité», *Éducation et sociétés plurilingues*, 20, p. 75-87, 2006.
- GAJO, Laurent et al., *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*, Fonds national suisse de la recherche scientifique, PNR 56.
- GAJO, Laurent, «De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants», *Les langues modernes*, 4, 2009.
- VIGNER, Gérard, «Quelles approches dans un enseignement du français en classes bilingues, FLE ou FLS», *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde*, col. Recherches et Applications, pp. 141-149, enero de 2000.
- VIGNER, Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, Clé internationale, 2001.
- VIGNER, Gérard, «Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français langue seconde ?», MARTINEZ, P., BESSE, H., CAVALLI, M. et al., *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, 2002
- VOLLMER, H., *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire) - Démarche et points de référence*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Consejo de Europa, 2010.



Sitografía

Para acceder a más información y a recursos complementarios, consulte el excelente sitio del CIEP (<https://www.france-education-international.fr/>) dedicado a la enseñanza bilingüe, que se actualiza regularmente con cada ciclo de formación (dos al año) y constituye nuestra primera referencia. Recomendamos consultar especialmente la bibliografía sobre la enseñanza bilingüe. Algunos comentarios que figuran a continuación fueron tomados de dicho sitio.

ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingüe)

<http://www.adeb-asso.org/>

La **Asociación para el desarrollo de la enseñanza bi/plurilingüe** tiene como objetivo promover la enseñanza bilingüe y «mejorar las competencias lingüísticas y cognitivas de los estudiantes y desarrollar, al mismo tiempo, nuevas visiones culturales». La versión que tiene en sus manos se encuentra en el sitio de la ADEB, junto con propuestas de cursos, artículos, recursos bibliográficos, etcétera.

APIC (Association pour la promotion de l'intercompréhension des langues)

<http://www.apic.onlc.fr/>

La **Asociación para la promoción de la intercomprensión en lenguas** considera la intercomprensión entre lenguas afines como un método de comunicación muy antiguo entre hablantes de lenguas diferentes, que siempre se ha practicado de forma natural; este método, innovador, se enmarca en un proceso de aprendizaje muy diferente a los métodos habituales.



CIEBP (Centre Mondial d'Information sur l'Éducation Bilingue et Plurilingue)

<https://ciebp.org/>

El Centro mundial de información sobre educación bilingüe y plurilingüe es una asociación cuyo objetivo es estudiar las modalidades de aplicación de la educación bilingüe y plurilingüe, dar testimonio de estas y difundir información al respecto. El CIEBP lleva adelante dos actividades principales: dos conferencias públicas anuales y la publicación, dos veces al año, de la revista *Éducation et Sociétés Plurilingues*. La versión bilingüe francés-italiano está destinada a toda persona interesada en las cuestiones pedagógicas y sociales que plantea la educación plurilingüe.

CONSEIL DE L'EUROPE

<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>

La división de políticas lingüísticas del **Consejo de Europa** ofrece una cantidad considerable de material sobre la educación multilingüe e intercultural, algunos de los cuales figuran en la bibliografía citada anteriormente.

LE FIL PLURILINGUE

<https://lefilplurilingue.org/>

Le fil plurilingue es un sitio gestionado por el Departamento de lengua francesa de France Éducation internationale, en colaboración con agentes institucionales, universitarios, asociativos y de comunicación, que trabajan en la promoción y difusión de la educación bi/plurilingüe.

DEVELAY, Michel, *Pour une épistémologie des savoirs scolaires*, Pédagogie collégiale, vol. 7, n° 1, 1993.

https://educu.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21296/develay_07_1.pdf

Este artículo remite, en parte, al módulo 4 desarrollado en esta obra.



EDILIC (Éducation et diversité linguistique et culturelle)

<https://www.edilic.org/>

La asociación **Educación y diversidad lingüística y cultural** tiene como objetivo principal aunar esfuerzos para facilitar la sensibilización a las lenguas en los sistemas educativos, en relación con la difusión de otros enfoques didácticos llamados plurales (didáctica integrada, intercomprensión entre lenguas próximas, enfoque intercultural, etc.).

ÉMILANGUES

<https://www.emilangues.education.fr/>

Las secciones de lenguas europeas u orientales acogen en Francia a gran cantidad de alumnos/as cada año. Estas secciones tienen una apertura internacional y ofrecen un refuerzo lingüístico en los primeros años del secundario, así como la enseñanza de una DNL en lengua extranjera en los últimos años del secundario. Émilangues surge para ayudar a los/las profesores/as de estas secciones, con una propuesta de recursos didácticos (secuencias pedagógicas y sitografías) para la enseñanza de algunas DNL (Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Física, Química, Matemática, Administración de organizaciones, Hotelería, Gastronomía) en siete idiomas (alemán, inglés, chino, español, italiano, portugués y ruso); además, propone un espacio colaborativo donde los/las profesores/as pueden presentar sus proyectos.

SITIOS VIZAVI

<https://vizavi-edu.bg/> y <https://www.vizavi-edu.es/> (versión española)
El proyecto VIZAVI cuenta con el apoyo del Ministerio de Asuntos Exteriores y Europeos de Francia, el Institut français y la Organización Internacional de la Francofonía. Actualmente, hay seis proyectos en curso en Rumania, Bulgaria, Moldavia, Italia, España y Portugal.

En el sitio de la **ADEB** la sitografía propuesta se actualiza regularmente.





NOTAS BIOGRÁFICAS



COORDINACIÓN

JEAN DUVERGER

Profesor de Biología, inspector en el Ministerio de Educación, exencargado de formación en el Ministerio de Asuntos Exteriores (Francia)

APORTES

JEAN-CLAUDE BEACCO

Lingüista y especialista en Didáctica de las Lenguas, profesor en la Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (Francia)

MARIELLA CAUSA

Profesora de Lenguas y de Didáctica de las Lenguas, profesora de Ciencias del Lenguaje en la Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (Francia)

MARISA CAVALLI

Profesora de Lenguas, docente-investigadora en el ex Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste [Instituto regional de investigación educativa para la región de Val d'Aoste (IRRE-VDA)] (Italia)



JACQUELINE DEMARTY-WARZÉE

Profesora de Letras, exresponsable de formación para la enseñanza bilingüe “francófona” en el Centre international d’études pédagogiques [Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP)] de Sèvres (Francia)

LAURENT GAJO

Profesor de Francés como Lengua Extranjera, director de la École de langue et de civilisation françaises [Escuela de lengua y civilización francesas] en la Université de Genève (Suiza)

GÉRARD VIGNER

Profesor de Letras, inspector pedagógico regional, especialista en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera y como Lengua Segunda (Francia)

EPÍLOGO

DANIEL COSTE

Especialista en Didáctica, profesor emérito en la École normale supérieure [Escuela normal superior] de Lyon, exdirector del Centre de recherche et d’étude pour la diffusion du français [Centro de investigación y estudio para la difusión del francés (Crédif)] (Francia)



TRADUCCIÓN

MIRANDA CEBALLOS SCOPONI

Traductora independiente y profesora de francés en la Alianza Francesa de Bell Ville (Argentina). Egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

CAMILA MONROY DAVIES

Traductora independiente y profesora de francés para migrantes menores de edad en la Asociación Foyer de Notre Dame Estrasburgo (Francia). Egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

TRADUCCIÓN Y REVISIÓN BILINGÜE

SOFÍA PEREA

Traductora independiente de francés. Egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

MARÍA LAURA PERASSI

Traductora de francés y profesora de traducción especializada en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)



REVISIÓN CONCEPTUAL

ANA CECILIA PÉREZ

Doctora en Ciencias del Lenguaje, Mención en Lingüística Aplicada.
Docente de las cátedras Didáctica de la Lengua I y II, Observación
y Práctica I y II (sección Portugués) y Lecto-comprensión en Lengua
Extranjera III -Francés (sección Español) en la Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

FLORENCIA LUCERO

Profesora de Francés Lengua Extranjera egresada de la Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y estudiante del máster 2 de
Francés Lengua Extranjera orientado a la didáctica del plurilingüismo de la
Universidad de La Reunión.



Colección Versiones

La colección VERSIONES reúne traducciones de textos del campo de las Ciencias Sociales y Humanas, seleccionados por sus aportes teóricos, sus reflexiones críticas, su pensamiento original.

Desde los saberes sobre lenguas y culturas que la identifican, la Facultad de Lenguas propone versiones que buscan expandir el alcance de los textos escogidos, poner en circulación conocimientos, habilitar contenidos que convoquen a pensar desde y más allá de la especificidad de las disciplinas.

VERSIONES se articula en torno al ejercicio de la traducción, saber puesto en práctica que posibilita el 'giro' de un texto hacia otra lengua y abre espacios para nuevos lectores y lecturas.





Rector | Mgter. Jhon Boretto
Vicerrectora | Mgter. Mariela Marchisio



Decana | Dra. Graciela Ferrero

Secretaria de Posgrado |
Dra. María Elisa Romano

Prosecretario de Ciencia y Tecnología |
Esp. Darío D. Delicia





Esta edición fue compuesta
en tipografía *Reforma 2018* –de licencia abierta–
en el mes de junio de 2023 en la ciudad de Córdoba,
Argentina.