

proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

Áreas: Geografía, Historia,
Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación



SPU Secretaría de Políticas
Universitarias

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación

Prof. Alberto SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. María Inés ABRILE DEVOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. Domingo DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. Alberto DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. Graciela LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional del INFD

Coordinadora Nacional: Lic. Perla FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación del INFD

Coordinadora Nacional: Lic. Andrea MOLINARI

Coordinadora del Programa de Calidad Universitaria

Lic. Mariana FERNÁNDEZ

**Coordinadora del Proyecto de Mejora para la formación inicial
de profesores para el nivel secundario**

Lic. Paula POGRÉ

Contenidos

Geografía	8
Historia	61
Lengua y literatura	122
Lenguas extranjeras	147

Presentación de los documentos

1. Una escuela secundaria que requiere repensar la formación de sus profesores

La obligatoriedad de la escuela secundaria abre un nuevo horizonte que nos convoca a repensar la formación de sus profesores con una perspectiva aún más desafiante que la que sin dudas se impone hace años en muchos países preocupados por el fracaso en el aprendizaje de los jóvenes, la rigidización de las formas de enseñar, la obsolescencia de algunos contenidos y la pérdida de sentido de este ciclo para docentes y estudiantes.

La secundaria de hoy desafía el carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas que caracterizaron al nivel medio. Tiene también el desafío de encontrar nuevos y diferentes caminos para constituirse en el espacio de la transmisión y recreación de conocimientos valiosos para los jóvenes y para la sociedad.

El mandato social actual renueva la confianza en la escuela como lugar privilegiado para la inclusión a través del conocimiento y para la concreción de una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural y la enseñanza de los saberes socialmente relevantes para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo.

Para ello, los docentes y las escuelas deben encaminarse hacia la construcción de formas de escolarización que reconozcan las características de la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expresión, para incluir efectivamente a los jóvenes y acompañarlos en la construcción de su proyecto de futuro.

La formación inicial y continua de los docentes constituye una de las estrategias fundantes para hacer frente al nuevo mandato social pero ¿qué docentes queremos formar y cómo lo haremos?

Uno de los debates de las últimas décadas ha planteado el siguiente interrogante: ¿qué peso y espacio asignar en la formación de los profesores de secundaria a los contenidos disciplinares específicos, a la denominada formación de fundamento y a la formación didáctico pedagógica? Diversas investigaciones (Martin, 1999; Pogré, 2003, 2005; Robalino & Corner 2006) dan cuenta de que lo que hace la diferencia en la formación no es el quantum de cada uno de estos campos sino el modo en que estos se articulan en los procesos formativos.

Por esta razón, y para aportar a los debates y las decisiones que se tomarán en un futuro próximo en relación con las propuestas formativas para los profesores de secundaria, es que hemos convocado, a un trabajo articulado entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), a especialistas de Instituciones Superiores de Formación Docente y de las Universidades Nacionales de todo el país para repensar la formación inicial.

Para la elaboración de este documento, que se plantea como base para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la formación, nos propusimos hacer foco en el proceso de aprendizaje de los futuros profesionales de la enseñanza, identificar las comprensiones necesarias y el tipo de experiencias formativas que es importante que transiten para construirlas, así como encontrar descriptores claros que permitan acompañar los procesos formativos.

Este documento no prescribe una malla curricular, es decir, no está proponiendo ni nombres de materias ni cargas horarias para cada una de ellas, sino que presenta, como producto de un consenso, los saberes importantes a ser construidos y que, desde las políticas públicas, las instituciones formadoras deberían comprometerse a garantizar con diseños posiblemente diferentes en términos de los espacios curriculares que se consoliden en los planes de formación.

2. El proceso de trabajo

2.1 Conformar equipos integrados por especialistas de los ISFD y las Universidades para trabajar juntos articulando voces y experiencias

Para la producción de este documento, la SPU y el INFD convocaron de manera conjunta a las instituciones formadoras (Universitarias y ISFD de todo el país) a que postulen especialistas disciplinares para conformar un primer equipo de trabajo que tendría el desafío de producir el documento que hoy estamos poniendo a disposición.

Para la conformación de los equipos, la comisión que seleccionó a los integrantes tuvo en cuenta no solo que sus perfiles fuesen acordes a la convocatoria sino que hubiese pluralidad de voces, experiencias y pertenencias institucionales.

Los equipos convocados participaron durante seis meses en tres talleres presenciales intensivos y cada uno generó un dispositivo para mantener el contacto permanente on line, además de encuentros por sub equipos que se generaron en cada área.

El proceso de elaboración de los documentos incluyó diferentes espacios de consulta. Se recibieron aportes tanto de colegas de las instituciones a las que pertenecen los integrantes de los equipos como de otros especialistas de todos el país. La versión que hoy ponemos a disposición tiene incorporadas muchas de estas voces.

2.2 Las preguntas convocantes

Ante una revisión de planes de estudio, las preguntas más frecuentes suelen ser dos: ¿qué enseñar a los futuros profesores en la formación inicial? o ¿qué espacios curriculares deben incluirse y con qué cargas horarias?

En esta convocatoria se propuso cambiar el eje de la pregunta y elaborar un documento que permitiese comunicar acuerdos en torno de qué debe comprender de su campo disciplinar un futuro profesor en su formación inicial.

Esta pregunta implica entender que los profesores deben adquirir en su formación el dominio de determinados marcos conceptuales rigurosos que los habiliten tanto para seguir profundizando en la disciplina como para poder transformar estos conocimientos en contenidos a ser enseñados.

Formular la pregunta desde esta perspectiva implica partir de diferentes asunciones:

- a) La formación inicial es parte de un proceso de desarrollo profesional continuo. Esto implica que la formación docente está marcada por las propias experiencias como alumno, comienza con el ingreso a la institución formadora, continúa luego de graduado en el proceso de socialización profesional y se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional.
- b) Aceptar la idea de desarrollo profesional no implica restar el valor fundamental de la formación inicial. La posibilidad de un desarrollo profesional autónomo, crítico y riguroso se basa en sólidas comprensiones construidas en el proceso de formación inicial.

Partiendo de estas premisa fue necesario formular una segunda pregunta: una vez que definimos los alcances de las comprensiones deseables en la formación inicial, ¿qué tipo de experiencias debe transitar un futuro profesor; durante esta formación, para apoyar el tipo de comprensiones que definimos?

Sabemos que muchas propuestas interesantes ,que establecen contenidos para la formación, se chocan luego con los modos en que estos contenidos son enseñados y aprendidos. Consecuentemente el equipo convocado hizo el doble esfuerzo: no solo de establecer acuerdo acerca de los marcos disciplinares importantes a ser comprendidos y el alcance de estas comprensiones durante la formación inicial, sino también, de reflexionar y compartir el tipo de experiencias requeridas para construir tales comprensiones.

Quienes colaboramos en la producción de estos documento somos conscientes de que para la formación de un docente no basta con transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, lo que se busca

es la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas. Se pretende formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos

Por lo tanto, afirmamos que la nueva formación requiere la revisión de la articulación entre contenidos así como poner en discusión el tipo de experiencias que las instituciones formadoras están proporcionando a los futuros docentes para poder construir una comprensión profunda tanto de los contenidos disciplinares como de la complejidad de la tarea de enseñar en las instituciones educativas.

Las experiencias formativas que ha de brindar la nueva formación docente habrán de favorecer la comprensión de los temas centrales de cada campo en lugar de pensar en la mera acumulación de contenidos y pensar también en los desafíos que se enfrentarán al intentar enseñar de manera significativa esos contenidos a una diversidad de jóvenes que habitan y habitarán las aulas de la secundaria.

“Un tema central y bastante estudiado es el de “aprendizaje docente”. Este tema pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. Como se advierte este enfoque se contrapone al concepto de “preparación específica para algo” y en lo posible con herramientas a prueba de fuego. Más bien, sostiene que el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continúa haciendo durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades” (Ávalos, 2005, p.14).

Finalmente intentamos explicitar un conjunto de descriptores que den cuenta de que las comprensiones esperadas son alcanzadas por los docentes en formación. Por ello, acordamos tres momentos para lo que denominamos *mapas de progreso*. El primer momento lo establecimos al

promediar la formación; el segundo, en el momento del egreso y, finalmente, incluimos indicadores que den cuenta de que la comprensión ha sido alcanzada en el escenario del aula, es decir, cuando este docente en formación comienza a desempeñarse en la vida profesional. Este último momento, que consideramos fundamental, se inicia con las residencias y se extiende hasta primeros 5 años de su ejercicio. O sea no solo nos importó describir la comprensión y el proceso de apropiación disciplinar sino también cómo esta comprensión se evidencia en el desempeño docente.

3. La tarea, el contenido de los documentos

Tal como anticipamos, los equipos comenzaron a trabajar a partir de tres preguntas disparadoras:

- ¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes comprendan del campo disciplinar?
- ¿Qué tipo de experiencias debería transitar un futuro profesor durante su formación para que alcance la comprensión deseada?
- ¿Cómo sabemos, tanto los formadores de profesores como los estudiantes del profesorado, que están construyendo comprensión?

Para dar posibles respuestas a estas cuestiones, los cuatro documentos que aquí se presentan se estructuran comunicando:

- Un marco que explicita posiciones desde las cuales se formulan respuestas a las preguntas;
- Un conjunto de núcleos problematizadores que vertebran la comprensión de cada área para la formación docente inicial.

Además, para cada núcleo se explicitan:

- ◆ El enunciado de objetivos de aprendizaje que establecen el alcance y profundidad de la comprensión esperada.

- ♦ Una propuesta de experiencias de aprendizaje que sería recomendable se proponga a los estudiantes de profesorado para el logro de tales objetivos. Esta propuesta se establece con la intención de mostrar algunos tipos de tareas, sin pretensión de exhaustividad.
- ♦ Matrices que explicitan criterios de evaluación y sus descriptores que permitirían identificar mapas de progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Paula Pogré

Lenguas extranjeras

- Eva Acosta (ISFD N° 80, Chubut)
- Mónica Arreghini (Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", CABA)
- María Celina Barbeito (Universidad Nacional de Río Cuarto)
- Griselda Beacon (IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", CABA)
- María Cristina Bernasconi (ISFD N° 4 Raúl Scalabrini Ortiz, Jujuy)
- Patricia Castro (Instituto de Formación Docente ASI, San Juan)
- María Elena Ceberio (Universidad Nacional de Río Cuarto)
- Germán Correa (Universidad Nacional de Misiones)
- Claudia Fernández Speier (Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", CABA)
- Graciela Galeano (Instituto Superior Josefina Contte, Corrientes)
- Mónica Gandolfo (ISFD N° 100, Buenos Aires)
- Patricia Hernández (Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", CABA)
- Julio Jazmín (Universidad Nacional de Nordeste)
- Mario López Barrios (Universidad Nacional de Córdoba)
- Marcela Morchio de Sánchez (Universidad Nacional de San Juan)
- Teresa Pací (Instituto Superior de Formación Docente N° 4, Jujuy)
- Rosana Pasquale (Universidad Nacional de Lujan)
- Alejandro Patat (Universidad de Buenos Aires)
- Sara Pérez de Varga (Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Pincowsky (Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta N° 600, Salta)
- Mónica Ponce de León (Universidad Nacional de Tucumán)
- Geruza Queiroz Coutinho (Universidad Nacional de Salta)
- Mirta Beatriz Rena (Universidad Nacional de Cuyo)
- María Leonor Sara (Universidad Nacional de La Plata)
- Griselda Sassola (IES N° 128, Santa Fe)
- María José Silva Leite (IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", CABA)
- María Laura Spoturno (Universidad Nacional de La Plata)
- Mónica Vidal (Universidad de Buenos Aires)
- Rosa Werner (I.E.S. "Lola Mora", Tucumán)

Referentes por lengua

- Francés: Victor Sajoza Juric (Universidad Nacional de Córdoba)
- Inglés: Daniel Fernández (Universidad Nacional del Litoral)
- Italiano: María Emilia Pandolfi (Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", CABA)
- Portugués: Marco Antonio Rodríguez (IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", CABA)

Coordinadora: Estela Klett (Universidad de Buenos Aires)

Agradecemos a los colegas que leyeron la propuesta y, con generosidad y compromiso, hicieron llegar comentarios que nos permitieron esclarecer o profundizar algunos aspectos del trabajo.

Sumario

Introducción	150
Bibliografía	152
Núcleo I: Aprendizaje	
Fundamentación	152
Metas y experiencias	157
Mapas de progreso	159
Bibliografía	162
Núcleo II: Ciudadanía	
Fundamentación	163
Metas y experiencias	168
Mapas de progreso	170
Bibliografía	172
Núcleo III: Interculturalidad	
Fundamentación	173
Metas y experiencias	178
Mapas de progreso	181
Bibliografía	185
Núcleo IV: Prácticas discursivas	
Fundamentación	186
Metas y experiencias	191
Mapas de progreso	194
Bibliografía	199

Introducción

En este documento se abordan cuestiones relativas a la formación disciplinar inicial de docentes de Lenguas Extranjeras (LE). Un equipo plurilingüe integrado por 35 profesores de francés, inglés, italiano y portugués elaboró la propuesta que desarrollaremos a continuación. En primer lugar, merece destacarse que resulta altamente satisfactorio que la convocatoria haya sido para todas las lenguas enseñadas en el sistema formal y que los profesores seleccionados trabajaron unidos en esta tarea. Esta modalidad de trabajo es poco usual, pues generalmente los idiomas permanecen en compartimentos estancos y la mayoría de sus expertos también. Creemos que la opción fue beneficiosa y abrirá alguna vía al plurilingüismo. En efecto, los docentes convocados compartimos nociones de otros marcos teóricos así como sus correspondientes bibliografías, y nos familiarizamos con trayectorias didácticas fieles a tradiciones culturales e históricas ajenas a las de las lenguas que enseñamos. Presentar las lenguas juntas y posicionarlas en un nivel de paridad es un gesto político contundente, pues es una forma de combatir las jerarquías instaladas en el imaginario social. Una educación plurilingüe o del plurilingüismo, como la deseada para el siglo XXI, rescata las lenguas del aislamiento, sobre todo las minoritarias y minorizadas, con la finalidad de consolidar una competencia basada en todos los conocimientos y todas las experiencias transitadas por los sujetos en el campo lingüístico-cultural. Las lenguas están así en un plano igualitario interactuando en correlación (Beacco, 2010, p. 108).

El trabajo se articula en torno a cuatro ejes conceptuales que buscan problematizar la enseñanza de las LE y alejarse de la repetición de los tradicionales listados de contenidos. Los núcleos temáticos se delimitaron teniendo en cuenta qué debe comprender un docente durante su formación inicial. La propuesta presenta, además de los conceptos centrales que aparecen en la fundamentación de cada núcleo, un conjunto de metas de aprendizaje. Se trata de enunciados de objetivos que establecen el alcance y profundidad de la comprensión esperada en los futuros docentes. Luego, se exponen las experiencias que se considera deberían transitar los profesores de LE durante su formación inicial para lograr los objetivos mencionados. Tanto el muestreo de experiencias posibles como las metas no tienen pretensión de exhaustividad. Finalmente, se definen descrip-

tores que permiten reconocer y evaluar el alcance de la comprensión en cada caso así como trazar mapas de progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Por razones prácticas, los núcleos y sus desarrollos se presentan en orden alfabético sin que dicho ordenamiento signifique una jerarquización de alguno de ellos. Los núcleos están interconectados y dialogan entre sí pues hay aspectos recurrentes que se retoman en unos u otros observándolos desde ángulos nuevos. En la propuesta se adoptaron algunas denominaciones que luego se expresan con siglas. Así, al hablar de la Lengua-Cultura Materna (LCM) nos referimos a la lengua que un niño aprende en el entorno inmediato durante su primera socialización, en tanto que Lengua-Cultura Extranjera (LCE) remite a cualquier lengua no materna aprendida. Veamos ahora aspectos generales de los ejes que conforman la columna vertebral del documento.

El núcleo Aprendizaje se centra en la complejidad del proceso que es necesario transitar para acercarse a una LCE e interactuar con ella. Se trata de un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, sociales y afectivos. Esta multiplicidad de aspectos ha dado lugar a una pluralidad epistemológica en la que distintas disciplinas, focalizando en un elemento o en otro, aportan conocimientos que se complementan en la descripción del proceso y la posibilidad de intervención didáctica. Este núcleo se propone integrar los conceptos fundamentales de las distintas miradas para ofrecerle al futuro docente de LCE los elementos de mayor pertinencia para su formación teórica y su tarea profesional, de modo que pueda no solo comprender desde una perspectiva sistemática los fenómenos que se le presenten en el aula, sino también acompañar activamente el proceso de aprendizaje optimizando estrategias y recursos. Con este objetivo, se han revisado, a la luz de teorías actuales, algunos conceptos clave en el proceso de aprendizaje: interacción, interlengua, análisis del error, transferencia lingüística, aspectos individuales que pesan en el aprendizaje, memoria y función de las TIC.

El núcleo Ciudadanía se propone debatir y reflexionar sobre la necesidad de retomar y valorizar el componente político-ideológico que presenta la enseñanza y el aprendizaje de una o varias LCE. Destaca el papel fundamental que las

políticas lingüísticas adoptan en una comunidad como forma concreta de generar espacios más amplios de ciudadanía a partir de la democratización de la toma de la palabra y el pleno acceso a prácticas letradas. Por otra parte, en nuestro país, la convivencia intercultural y la construcción de una ciudadanía totalmente igualitaria representan una deuda que aún está lejos de ser saldada. Por esta razón, no es suficiente que el docente de LCE solo sea consciente de esta situación sino también es necesario que asuma su responsabilidad como educador y agente de cambio social. Se espera que tome conciencia de su papel político-pedagógico en nuestro sistema educativo y que, como ciudadano, participe en la materialización de políticas lingüísticas que garanticen los derechos lingüísticos y el respeto por las diversas identidades lingüístico-culturales de su comunidad. Se favorecerá así la construcción de una sociedad plurilingüe e intercultural con intervenciones docentes en el aula que contribuyan a modificar parámetros monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores.

El foco del núcleo Interculturalidad se sitúa en la reflexión sobre la cultura propia y ajena. En efecto, todo aprendizaje de una LE comporta un acercamiento a la cultura que esta expresa y una nueva mirada de la propia cultura. Si tradicionalmente esta experiencia privilegiaba, en mayor o menor medida, el estudio y la valorización del patrimonio artístico y literario de la civilización a la que el estudiante accedía, hoy se trata extender la mirada hacia las demás manifestaciones de esa cultura, y de relacionarlas con otras miradas del mundo sin establecer jerarquías ni emitir juicios de valor. El mundo en el que van a actuar los futuros docentes se caracteriza por una multiplicidad de culturas en contacto, lo que conlleva tanto eventuales conflictos como ocasiones particularmente ricas de crecimiento. Este núcleo tiene por objeto la reflexión acerca de los aspectos interculturales del aprendizaje lingüístico desde una perspectiva de interés, respeto y valorización del otro, y de distanciamiento crítico respecto de lo que suele aceptarse como natural. Se trata, fundamentalmente, de saberes que permitan contextualizar los elementos de la cultura estudiada en el ámbito de las distintas culturas presentes en el aula, y de reemplazar estereotipos y prejuicios por curiosidad y conocimiento.

Veamos ahora el núcleo Prácticas discursivas. Las personas expresan sus pensamientos, afectos, creencias, valores y saberes a través de prácticas discursivas que responden a las convenciones de la interacción social de una comunidad dada.

Los diferentes modos de significar tienen, entonces, estrecha relación con los contextos en los que aparecen y abren, al mismo tiempo, un abanico de posibilidades para nuevos contextos. Hablar de prácticas discursivas implica referirse a comportamientos significativos del ser humano en situaciones comunicacionales reales. Desde esta perspectiva, se asume que las realidades sociales son construcciones discursivas, que dichas construcciones son contextualizadas, que el discurso es un tipo de acción social y que los significados se construyen en interacción. Mediante las prácticas discursivas operamos sobre nuestros entornos modificándolos permanentemente al tiempo que somos resignificados por ellos. El usuario de una LCE es un sujeto de enunciación que se relaciona con el mundo por medio de un intrincado repertorio de opciones funcionales y estructurales. El núcleo propuesto constituye un espacio para el aprendizaje y la reflexión lingüística y metalingüística que atiende a los aspectos formales y funcionales del lenguaje.

Es de señalar que no existe un apartado específico que contemple la perspectiva didáctica. Sin embargo, esta atraviesa la propuesta plasmándose fundamentalmente en las metas y en las experiencias a vivenciar para lograr los objetivos. Sabido es que nuestra biografía escolar, es decir el conjunto de prácticas que marcan nuestra formación, reviste una importancia capital en nuestro acervo académico. Por esta razón, en el documento otorgamos un valor sustancial a las experiencias a transitar por el futuro profesor quien se impregnará así de los aspectos didácticos de manera directa y sostenida.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta es que la disciplina LCE constituye un objeto de estudio complejo en la medida en que el mundo de representaciones que la rodea es frondoso. Por un lado, las lenguas tienen gran visibilidad social por su circulación y uso en el espacio circundante. Al contar con la experiencia del aprendizaje de la lengua materna, los sujetos creen saber qué de la lengua debe enseñarse y cómo debe hacerse. Por otro, existen culturas del lenguaje conformadas por los saberes sobre las lenguas, los discursos y los textos. Dichas culturas poseen orígenes epistemológicos diversos y específicos para cada lengua-cultura: saberes científicos, saberes reconfigurados por las instituciones educativas y los textos en uso, saberes comunes y representaciones dominantes (Beacco, 2010, p. 79). La amalgama de los aspectos citados genera un marco de conocimientos y creencias sobre la naturaleza de la enseñanza de

cada LCE y las características que esta debería adoptar:

En el documento propuesto, a partir de bases consensuadas, hemos aunado posturas provenientes de LCE diferentes dejando espacios abiertos a las especificidades de cada idioma. Como ya lo señalamos, la idea rectora fue ¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes de LCE comprendan del campo disciplinar? Por lo tanto, lo medular no proviene de la cantidad de conocimientos propuestos, de las nuevas teorías invocadas ni de los soportes didácticos innovadores aunque se propicie aquí un uso responsable de ellos. Lo que consideramos central de la propuesta está dado por el entrecruzamiento de saberes provenientes de distintas LCE y por la problematización de la disciplina que generaremos en los alumnos a través de las experiencias a transitar. En otras palabras, buscamos acercarnos a lo que Morin (2001, [1999], p. 49), haciendo suyas las palabras de Durkheim (1990 [1890], p. 38), llama la construcción en el sujeto de “una especie de polaridad del alma” que el autor mencionado asocia a la transformación crítica del conocimiento.

Núcleo I: Aprendizaje

Fundamentación

Aclaraciones preliminares

Para poder abordar los procesos de aprendizaje de una LCE es necesario señalar que, con la intención de adoptar una perspectiva inclusiva y amplia, se hablará de aprendizaje para designar todos los procesos que generan o facilitan la incorporación de nuevos conocimientos. El término aprendizaje designa e incluye en este apartado los aspectos más significativos de otras posiciones epistemológicas que postulan procesos como el de la adquisición o apropiación de la LCE.

Deseamos que el aprendizaje funcional de los núcleos presentados y el desarrollo de técnicas para transmitirlos les permita a los futuros docentes una comprensión profunda de la disciplina LCE así como una reconfiguración dinámica de los conocimientos adquiridos. En su actividad profesional, el docente de LCE podrá entonces promover aprendizajes duraderos, ampliar la cosmovisión de sus alumnos, asumir su responsabilidad de mediador en cambios que garanticen el respeto por la diversidad lingüístico-cultural y contribuir a formar ciudadanos abiertos al plurilingüismo dentro y fuera del sistema educativo.

Bibliografía

- BEACCO, J.C. (2010): *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- DURKHEIM, E. (1990 [1890]): *L'évolution pédagogique en France*. París: PUF.
- MORIN, E. (2001 [1999]): *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. París: Seuil. Versión en castellano (2001): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión. Trad. Paula Mahler.

La complejidad del aprendizaje de una LCE

El aprendizaje de una LCE es un proceso complejo y multidimensional: incluye la dimensión lingüístico-discursiva, la socio-cultural y la psico-afectiva. Dada la íntima relación que existe entre lengua y concepción del mundo, lengua y pensamiento, lengua e identidad, lengua y comunicación, el aprendizaje de una LCE involucra distintos aspectos de la persona. Aprender una LCE implica acercarse a un objeto de estudio a través de múltiples estrategias, desnaturalizar la propia lengua, modificar la propia mirada, reflexionar acerca de la propia cultura, poner en crisis las categorías de pensamiento habituales, romper el vínculo unívoco entre la realidad y la palabra que supone el lenguaje verbal y adquirir conciencia del carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos.

Así, el aprendiente de una LCE es el centro de un proceso en el que participa cultural, social, política, cognitiva, neurológica y afectivamente. Esta multiplicidad de aspectos es análoga, en el plano epistemológico, a la multiplicidad de miradas que intentan dar cuenta del proceso de aprendizaje. Su observación implica conceptos provenientes de distintas disciplinas y su estudio privilegiará un elemento u otro según se inscriba en la lingüística, la neurobiología, la didáctica, la antropología o la psicología.

Ante tal complejidad, es importante que el futuro docente adquiera durante su formación inicial sólidos saberes disciplinares y conozca una variedad razonable de teorías que expliquen sistemáticamente los procesos de aprendizaje. Teniendo en cuenta las características de su futura práctica profesional, deberá transitar experiencias que le permitan no solo interiorizar estos saberes, sino también analizarlos desde la perspectiva de la futura tarea docente y en base a sus propias experiencias y prácticas como estudiante. Este núcleo comprende entonces las principales consideraciones que se asocian a los procesos de aprendizaje de una LCE como experiencia de uso y reflexión de las LCE y el lenguaje, de construcción y deconstrucción permanente, que se complejiza hacia una profundización y diversificación de su potencialidad comunicativa.

La formación del futuro docente

El conocimiento teórico de los múltiples aspectos del aprendizaje debería estar acompañado por una reflexión activa que permita al estudiante-futuro docente, por un lado, seleccionar críticamente las teorías más pertinentes para explicar, analizar y/o interpretar los fenómenos que se le presenten y, por otro, fundamentar e implementar acciones didácticas en el marco de las teorías estudiadas.

El carácter activo de la formación resulta muy importante en lo que concierne a esta área si se toma en cuenta la impronta que suele tener, en la práctica docente, el modelo recibido durante la propia formación. Aunque este modelo se manifiesta en distintos aspectos de la tarea docente, es especialmente significativo cuando se trata de definir el propio papel en el proceso de aprendizaje, la relación con la producción lingüística del estudiante-futuro docente y la actitud ante el error, entre otros aspectos. Una formación que contemple tanto en sus metas como en sus experiencias la relación del saber con el “saber hacer”

permite vincular los conocimientos disciplinares con prácticas fundadas, creativas y genuinas. Se espera que el futuro profesor reciba una formación que le ayude a reflexionar sobre los modelos recibidos a la luz de los marcos teóricos que explican el aprendizaje de una LCE y a adaptarse a los nuevos contextos y problemáticas áulicas. La adaptabilidad profesional constituye entonces un aspecto esencial de la formación inicial.

Los procesos de aprendizaje de una LCE

En todo proceso de aprendizaje de una LCE, el aprendiente se confronta con la necesidad de construir sentidos en esa lengua debiendo para eso aprender y reflexionar, por una parte, sobre la materialidad lingüística (orden sintáctico contrastivo, diversidad léxica en cada campo semántico, diferencias en las categorías morfológicas, etc.) y ,por otra, observar las diferencias en el plano de la enunciación entre la LCE y la LCM (¿cuándo y cómo interrumpir?, ¿cuándo tomar y dar la palabra?, ¿cuánto se tolera la proximidad física, la mirada del otro?, entre otros). Se trata de experiencias movilizadoras en la medida que dejan al descubierto cuestiones identitarias. Quien aprende una LCE pasa a ser, en cierto modo, otra persona pues el extrañamiento que produce lo diferente torna inestable lo propio (Revuz, 1998). Este extrañamiento pone en juego factores individuales y sociales que intervienen en los procesos psicolingüísticos subyacentes.

Aprender una LCE y confrontarnos con la cultura del otro permite un mejor conocimiento de la propia LCM y, por ende, de aspectos de uno mismo. Los procesos de aprendizaje de la LCE requieren tanto de las funciones cognitivas como de las relaciones interactivas que se desarrollan en el contexto socio-cultural en el que el aprendiente se encuentra inmerso. El aprendiente va construyendo pensamiento, sentimiento y acción utilizando el lenguaje como “mediador” entre él y su experiencia del mundo. Esta construcción siempre supone una interacción social y, en este intercambio permanente, la activación de las funciones metalingüística y metacognitiva constituye un medio para alcanzar el aprendizaje. La interacción aporta una serie de experiencias de aprendizaje que pueden acercar al futuro docente a los procesos que experimentarán sus propios alumnos (Mearns-Thorne, 2009, p. 206).

Aprendizajes, contextos e intervención

Cada nueva LCE que se aprende implica un proceso en el que intervienen el propio acervo lingüístico-cultural y las experiencias previas de aprendizaje. Frente a la nueva lengua, el aprendiente no recorre necesariamente los mismos caminos ya transitados en el aprendizaje de su LCM pues en su andar reconfigura, amplía y relaciona los contenidos lingüísticos, los conocimientos metalingüísticos y metacognitivos que posee con los nuevos saberes provenientes de la LCE.

Ahora bien, existen dos aspectos que marcan de forma diferente los procesos de aprendizaje de las LCE. Por un lado, la proximidad lingüística entre la LCE y otras lenguas conocidas facilitaría el acceso a la nueva lengua a través de las relaciones que el aprendiente pueda establecer de manera inmediata o de las comparaciones a las que acceda por la mediación del docente. Por otro, las LCE en nuestro país se dan mayormente en un contexto exolingüe, es decir, que la lengua que se enseña no es la que circula socialmente fuera del contexto áulico. Por lo tanto, el contacto con la LCE depende del tipo de intervención pedagógica que se diseñe, ya que la posibilidad de hacer un uso social real de lo aprendido no es inmediata; el aprendiente se ve expuesto a un entorno formal en donde el docente tratará de recrear, de la mejor forma posible, ese universo diferente que intenta acercar a sus alumnos. Es importante que el futuro docente pueda diferenciar entonces las implicancias didáctico-pedagógicas propias de la enseñanza de la LCE según sea el entorno en el que se realiza la enseñanza y el aprendizaje, en particular, si se trata de aprendientes que no escogen voluntariamente la LCE que van a aprender.

La falta de atención a las diferencias entre aprendizajes formales e informales y a las características de los contextos donde estos se llevan a cabo conduce a una formación que tiende a instalar intervenciones mecanizadas ante las dificultades en los procesos de aprendizaje de los futuros alumnos (Baquero, 2001 y Onrrubia, 1995). El conocimiento de las diferencias sustenta la adaptabilidad profesional ya que brinda a los futuros docentes las herramientas necesarias para el diseño de situaciones de aprendizaje que integren variadas dimensiones. Esto, a su vez, les permitirá responder con criterios fundados ante las dificultades que presenten sus alumnos. No podemos ignorar los significativos aportes de los estudios del aprendizaje tanto de la fonología –con sus diferencias en función de

la edad, el input y otros factores–, como de los referidos al léxico y la sintaxis, así como de aquellos que estudian el marco situacional que posibilita la construcción del significado (Muñoz, 2006).

Algunos principios básicos

En el campo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, tanto desde las perspectivas lingüística, psicológica como social, se intenta describir y explicar el complejo fenómeno que implica la construcción de una LCE considerando los factores que influyen en dicho proceso. La variedad de respuestas dificulta la tarea de suscribir a una teoría única o modelo estándar de referencia. Sin embargo, es posible considerar algunos aspectos que creemos cruciales para comprender el propio proceso de aprendizaje de una LCE, tanto en la formación del futuro docente como en la formación de sus futuros alumnos.

a) La interacción y el aprendizaje de una LCE

Entendida como proceso de co-construcción de significados y conocimiento, la interacción genera oportunidades para la negociación permanente. Pensar la interacción en las clases de LCE desde este lugar, nos permite reflexionar sobre el vínculo intrínseco entre lenguaje y aprendizaje, partiendo de una visión que relaciona el lenguaje al contexto socio-cultural e histórico en el que este se inscribe. Es el lenguaje o, mejor dicho, la interlengua (cf. descripción infra) la que emite señales sobre el estadio del aprendizaje en que se encuentran los aprendientes y es por este motivo que la interacción debería ser tema de constante reflexión e investigación para todo alumno-futuro profesor y para todo docente en ejercicio.

Analizar el juego de voces que circula en la clase de LCE permite observar distintos aspectos, es decir, deja ver la trastienda de la situación de aprendizaje en la que el aprendiente está inmerso. Por un lado, permite visualizar y tomar conciencia de los procesos, estrategias e intervenciones que están en juego: la frecuencia en que es expuesto a instancias de comprensión y producción orales y escritas y las estrategias que utiliza para tales fines; la pertinencia de las diferentes formas de interacción según la tarea abordada (charla informal, exposición, debate, discusión, escritura individual/colectiva, entre otras); el uso en la clase o

no de diversos instrumentos lingüísticos para consulta (diccionarios, gramáticas, etc.) la presencia o ausencia de instancias de revisión para determinar aciertos y/o inadecuaciones; la implementación o no de instancias de reformulación (individual, en duplas, colectiva). Por otro lado, también supone el desarrollo de competencias de expresión y comprensión oral y escrita con fines determinados, por ejemplo, obtener información específica, debatir, opinar en una conversación informal, pedir u otorgar un permiso, narrar un hecho, convencer, imponer una idea, argumentar, etcétera.

Asimismo, resulta importante considerar otros aspectos. Según el canal presente en cada situación comunicativa, intervendrán elementos extralingüísticos que apoyarán o completarán el mensaje verbal. En el caso de la oralidad es necesario tener en cuenta los elementos gestuales y proxémicos, cuando se trata de la escritura deben considerarse los elementos cotextuales (pertenencia a un texto más amplio como libro, diario, etc.) y los paratextuales (imágenes, disposición gráfica, etc.). Se espera que en el encuentro de voces que cada propuesta pedagógica genere, surjan espacios que permitan al aprendiente comprender el discurso del otro e incorporar nuevos conocimientos e informaciones.

b) La interlengua y los procesos de aprendizaje de una LCE

Se entiende la interlengua como un sistema lingüístico provisorio construido por el aprendiente a partir de sucesivos acercamientos a la LCE. El concepto remite tanto al sistema interno que un aprendiente construye en un momento dado del proceso (una interlengua) como también a la serie de sistemas interrelacionados que caracterizan el progreso del aprendiente a lo largo del tiempo (interlengua o el continuum de interlengua). Así, al aprender, las personas construyen una gramática provisorio que luego se re-estructura o recrea, resultando en otras gramáticas sucesivas para conformar el continuo de interlengua. Las hipótesis derivadas de sistemas coexistentes y superpuestos conducen a la conclusión de que el aprendizaje de una LCE se caracteriza no por una simplificación sino más bien por una complejización (Selinker, 1992), ya que cada sistema que se reconstruye o recrea es más complejo que el anterior. La interlengua es entonces un sistema lingüístico compuesto por elementos transferidos desde la LCM o desde otras lenguas aprendidas, elementos aprendidos sobre la LCE, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y generalizaciones de reglas de fun-

cionamiento propias de la LCE aprendida.

La noción de interlengua implica una visión del error o las inadecuaciones como territorio de aprendizaje. Los errores son la manifestación de un estado del proceso de aprendizaje de la LCE. La evaluación que realiza el alumno de sus producciones le permite confirmar o refutar las hipótesis sobre el funcionamiento de la LCE. Así, para el aprendiente, las formulaciones erróneas seguidas de auto o hétero corrección constituyen una actividad fundamental para el progreso del aprendizaje. Al docente, en cambio, el reconocimiento de los errores de los aprendientes le permite a conocer las estrategias y los procesos constitutivos de tales sistemas transitorios.

c) La impronta de los aspectos individuales en el aprendizaje de una LCE

Creemos importante que el futuro profesor tome conciencia de aquellos factores individuales que se encuentran estrechamente relacionados entre sí e intervienen en los procesos de aprendizaje de una LCE. La edad, la actitud hacia el aprendizaje de una LCE, la personalidad, la identidad social son atributos constitutivos y pertenecientes a cada estudiante en particular. Por otro lado, la motivación, los estilos cognitivos, las creencias, son factores que juegan un papel importante en la conceptualización que los estudiantes construyen sobre sus propios procesos de aprendizaje. Por último y desde una perspectiva socio-cultural, las acciones que los alumnos despliegan durante el proceso de aprendizaje se constituyen en un elemento de mediación y de socialización al interior de sus prácticas. Estas acciones son las estrategias de aprendizaje que el alumno desarrolla para lograr una mejor comprensión y producción de la LCE en un determinado contexto (Oxford, 1990).

No queremos desestimar el papel de la motivación como factor complejo y multifacético. Se la puede entender como la energía que inicia, dirige, coordina, finaliza y evalúa los procesos cognitivos, socio-afectivos y motores utilizados para seleccionar, priorizar y llevar a cabo deseos iniciales relacionados con el aprendizaje de la LCE, sea este exitoso o no (Dornyei, 2005). Puede responder a un conjunto de razones tanto personales como ambientales, por ejemplo, el placer que aporta el aprendizaje de una LCE, la necesidad de lograr metas concretas, el interés por acercarse a un grupo social diferente del propio, entre

otros. Los factores afectivos, dentro de los cuales se encuentra la motivación, no pueden aparecer desvinculados de los factores cognitivos. Por lo tanto, el futuro profesor deberá acompañar sus intervenciones didácticas con acciones variadas tendientes a continuar o incrementar la disposición favorable al estudio de la LCE a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

d) El desarrollo de las competencias en LCE

La noción inicial de competencia comunicativa definida por Hymes (1971) como la suma de las competencias lingüísticas (conocimiento de las normas gramaticales) y sociolingüísticas (conocimiento de las normas sociales que rigen el uso de una lengua) ha evolucionado incluyendo nuevas capacidades o sub-competencias: la competencia discursiva (manejo de las diferentes formas del discurso), la competencia estratégica (capacidad de redefinir, ajustar, negociar el mensaje y compensar fallas de la comunicación derivadas de lagunas en el conocimiento de la lengua), la competencia socio-cultural (conocimiento de reglas sociales en un grupo determinado). Teniendo en cuenta el complejo conjunto de capacidades puestas en juego al utilizar el lenguaje, es necesario que el futuro docente desarrolle la capacidad de comunicar mensajes apropiados en situaciones sociales concretas y variadas. Se buscará también resaltar que la comunicación es un proceso de creación de significados en permanente negociación entre los usuarios.

Desde una perspectiva plurilingüe es posible pensar en el desarrollo de competencias parciales en la enseñanza de una o de varias LCE. Así, se puede poner foco en un trabajo exclusivo de comprensión o de producción, ya sean estas orales o escritas. Este tipo de enfoque puede resultar útil para la enseñanza en ámbitos específicos y para resolver tareas acotadas. Por ejemplo, para formar un empleado de correos que debe dar informaciones sobre las operaciones más habituales que se realizan con clientes extranjeros en varias lenguas. Otro caso podría ser el de los locutores de radio que deben adquirir una rápida formación focalizada en la pronunciación de nombres propios en un número importante de idiomas, o el de un científico que necesita comprender textos escritos en áreas de su especialidad.

e) La memoria en la construcción de la LCE

Es necesario que el futuro docente reflexione acerca de la incidencia de la memoria en el aprendizaje, distinga los procesos de internalización y adquiera estrategias de jerarquización, asociación, reutilización de términos y estructuras para poder corregir errores y enriquecer su patrimonio lingüístico. En este sentido, es relevante también la distinción entre patrimonio receptivo y patrimonio activo del aprendiente. Como todo hablante, y en mayor medida en tanto su competencia está en formación, quien aprende una LCE posee una competencia de comprensión que excede generalmente su competencia productiva. Es importante que el futuro docente observe esta diferencia en su propia práctica, y en las de sus futuros alumnos, para promover la ampliación progresiva del acervo lingüístico productivo y la mayor disponibilidad de sus elementos en situaciones de habla espontánea.

f) El rol de las TIC en la construcción del conocimiento lingüístico

El reto actual es situar a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medio didáctico y analizar su aplicación educativa. Su incorporación en la formación docente inicial, acompañada de buenas prácticas, permitiría que los futuros docentes hicieran un uso sistemático de las mismas e innovaran en sus clases. Sin embargo, cabe preguntarse, en qué consiste la novedad de las TIC. Las tres operaciones innovadoras que se proponen con respecto a las prácticas de la enseñanza y de aprendizaje son: la invitación a la escritura pública, luego las operaciones de archivo y, finalmente, el acercamiento a formas de comunicación de *nativos digitales* (Sagol, 2007).

Con respecto a la escritura pública, Internet ofrece aplicaciones que posibilitan la publicación individual o grupal a través del intercambio de opiniones, productos de trabajo, proyectos, expresiones creativas. Por otra parte, tanto docentes como alumnos, pueden almacenar y compartir sus producciones multimediales en línea a través de servicios ofrecidos en la web sin ocupar espacio en la computadora personal. Finalmente, la expresión *nativos digitales* (Prensky, 2004) hace referencia a aquellos que han nacido y se han desarrollado cuando ya existía la tecnología digital. Sin embargo, para algunos autores la pertenencia a una generación cronológica no es un factor suficiente para definirlos.

Podríamos agregar entonces que un nativo digital se caracteriza culturalmente por su forma diferente de interacción con la información y con los otros. Como gran parte de los estudiantes de la formación docente, al igual que sus futuros alumnos, pertenecen a esa generación será necesario rediseñar estrategias para establecer nuevos diálogos.

Para los profesores es importante entender la lógica que encierran estas herramientas, el sentido que intentan producir y los alcances que tienen como herramientas de construcción social del conocimiento. La formación del futuro docente es, entonces, una buena oportunidad para repensar la relación alumno-profesor-conocimiento.

Metas y experiencias

Metas	Experiencias
<p>Identificar, describir e interpretar en las situaciones de aula y en los materiales de enseñanza los principios fundamentales de teorías relativas al aprendizaje de una LCE.</p>	<p>Reconoce las teorías de aprendizaje subyacentes en una selección de documentos escritos teóricos, de textos de enseñanza, de cuadernillos de ejercicios, etc. Realiza un análisis crítico, una comparación y/o integración de las mismas.</p>
<p>Identificar, describir e interpretar las diferencias existentes en los procesos de aprendizaje de la LCM, de una primera LCE y de otras subsiguientes en contextos exolingües y endolingües.</p>	<p>Analiza la propia experiencia de aprendizaje identificando las diferencias que existen entre los procesos de aprendizaje de la LCM y de una LCE.</p>
<p>Conocer y analizar críticamente las diversas concepciones sobre el aprendizaje, en general, y el aprendizaje de la LCE, en particular.</p>	<p>Narra su propia biografía lingüística, de una o más lenguas, para registrar, evidenciar e interpretar los propios procesos de aprendizaje vividos.</p>
<p>En situaciones de clase, identificar y analizar críticamente la relación entre las teorías de aprendizaje de las LCE y las propuestas didácticas en las que se sustentan.</p>	<p>Elabora un glosario colaborativo con los conceptos fundamentales que dan cuenta de las diferentes perspectivas teóricas relacionadas con los procesos de aprendizaje de la LCE.</p>
<p>Distinguir dentro y fuera del aula los distintos tipos de saberes y competencias que hacen a la complejidad del proceso de aprendizaje.</p>	<p>Realiza investigaciones bibliográficas guiadas para resolver problemas referidos a los procesos de aprendizaje. Integra soportes TIC para su desarrollo y presentación.</p>
<p>En situaciones de clase, identificar y analizar críticamente la relación entre las teorías de aprendizaje de las LCE y las propuestas didácticas en las que se sustentan.</p>	<p>Elabora informes escritos a partir de diferentes corpus para describir, explicar o interpretar aspectos del aprendizaje de la LCE.</p>
<p>Identificar, analizar y relacionar los procesos lingüístico-discursivos, socio-culturales y psico-afectivos que intervienen en el aprendizaje y uso de una LCE.</p>	<p>Participa en debates con modalidad presencial o virtual, sobre temáticas inherentes al aprendizaje de la LCE.</p>
<p>Identificar, analizar y relacionar los procesos lingüístico-discursivos, socio-culturales y psico-afectivos que intervienen en el aprendizaje y uso de una LCE.</p>	<p>Lee o escucha textos en LCE (vecinas y /o lejanas de la LCM) que permitan identificar y reflexionar sobre aspectos facilitadores u obstaculizadores que intervienen en el proceso de comprensión de los mismos.</p>
	<p>Observa clases de otras LCE, registra y analiza la comprensión y producción lingüística en sus primeros estadios así como los factores afectivos que intervienen en los procesos de aprendizaje de una LCE.</p>

Metas	Experiencias
<p>Identificar los factores internos (motivación, memoria, transferencias, procesos cognitivos, etc.) y externos (input, contexto áulico, proximidad/vecindad de la LCE, entre otros) que afectan el aprendizaje de la LCE.</p>	<p>Diseña cuestionarios, grillas, listas de cotejo, entrevistas para identificar aspectos de la interlengua, el comportamiento estratégico o las actitudes de los aprendientes en lo que hace a los procesos de aprendizaje de la LCE.</p>
<p>Diferenciar y describir estrategias de aprendizaje y de comunicación e identificar a través de la observación y la introspección su relevancia en los procesos de aprendizaje y uso de una LCE.</p>	<p>Realiza cuestionarios orales o escritos a fin de conocer las representaciones de los aprendientes a propósito de la cercanía o distancia entre la LCM y LCE.</p> <p>Coteja las tendencias obtenidas en sus observaciones y registros con la descripción de los lingüistas teóricos para mostrar el carácter subjetivo del concepto de distancia interlingüística.</p>
<p>Comprender el rol del error como parte del proceso de construcción de la interlengua del aprendiente.</p>	<p>Identifica las estrategias de aprendizaje y de comunicación puestas en práctica durante el aprendizaje de una LCE a partir de la recepción y producción de textos orales y escritos, de pares y de alumnos de distintos niveles y modalidades.</p> <p>Analiza pruebas escritas, orales, grabaciones propias y ajenas para realizar hipótesis sobre el nivel de desarrollo alcanzado en el aprendizaje de una LCE.</p>
<p>Describir y analizar la interlengua para determinar su grado de desarrollo y planificar intervenciones didácticas pertinentes.</p>	<p>Observa diferentes categorías de errores en producciones de pares y de alumnos de distintos niveles y modalidades.</p> <p>Diagnostica las posibles causas de errores y determinar su posible tratamiento en la futura práctica profesional.</p>
<p>Identificar estrategias de evaluación empleadas por el docente y relacionarlas con el tipo y finalidad de la actividad realizada por el aprendiente.</p>	<p>Participar de diálogos sincrónicos, tales como chat o conversaciones en línea, para luego llevar a cabo el análisis de errores y su corrección.</p> <p>Compila corpus orales y escritos, transversales y longitudinales, de la producción de distintos aprendientes para analizar aspectos de la interlengua tales como su sistematicidad y variabilidad, tipos de errores, uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación, etcétera.</p>
<p>Manejar pertinentemente las técnicas para guiar a los alumnos en la autocorrección y la hetero-corrección.</p>	<p>En tareas de observación de clases (grabadas o presenciales), releva prácticas evaluativas y las vincula con la(s) teoría(s) de aprendizaje de una LCE subyacente(s).</p> <p>A partir de grabaciones periódicas, describe características del discurso oral co-construido por los distintos aprendientes en el aula, releva las correcciones efectuadas e indicar marcas de la evolución del bagaje lingüístico.</p>
<p>Para todas las metas</p>	<p>Interactúa por medio de las TIC con otros grupos pertenecientes a otros profesorados y elabora en forma colaborativa artículos, ponencias susceptibles de ser presentados en seminarios o congresos que proponen trayectos para estudiantes.</p>

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión		
	El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial
<p>Identificar, describir e interpretar en las situaciones de aula y en los materiales de enseñanza los principios fundamentales de teorías relativas al aprendizaje de una LCE.</p> <p>Identificar, describir e interpretar las diferencias existentes en los procesos de aprendizaje de la LCM, de una primera LCE y de otras subsiguientes en contextos exolingües y endolingües.</p> <p>Conocer y analizar críticamente las diversas concepciones sobre el aprendizaje, en general, y el aprendizaje de la LCE, en particular.</p> <p>En situaciones de clase, identificar y analizar críticamente la relación entre las teorías de aprendizaje de las LCE y las propuestas didácticas en las que se sustentan.</p>	<p>Identifica algunas teorías del lenguaje y del aprendizaje presentes en un repertorio acotado de materiales.</p> <p>En distintas teorías, identifica las diferencias para explicar los procesos de aprendizaje de la LCM y una LCE</p> <p>Identifica y reflexiona sobre los aspectos facilitadores y obstaculizadores que intervienen en el aprendizaje de la LCE.</p> <p>Reconoce, compara e integra teorías de aprendizaje subyacentes en documentos teóricos o materiales didácticos.</p> <p>Realiza investigaciones bibliográficas para indagar sobre problemas referidos a los procesos de aprendizaje integrando soportes TIC para búsqueda y presentación de investigaciones.</p>	<p>Establece los principios que subyacen a actividades y materiales variados y los analiza para determinar su posible coherencia.</p> <p>Selecciona actividades didácticas en función de un marco teórico determinado.</p> <p>Identifica y caracteriza los procesos cognitivos que inciden en el aprendizaje de una LCE</p> <p>En sus primeras experiencias áulicas, diseña instrumentos varios para conocer representaciones de los aprendientes con respecto a la cercanía o distancia entre la LCM y una LCE.</p> <p>Elabora informes escritos a partir de corpus o datos recolectados para describir, explicar o interpretar aspectos del aprendizaje de la LCE.</p> <p>Interactúa por medio de las TIC con otros grupos pertenecientes a otros profesados para elaborar en forma colaborativa artículos, ponencias sobre prácticas de aprendizaje.</p> <p>Aporta soluciones a problemas de aprendizaje de los alumnos y establece relaciones con un marco teórico</p>	<p>Selecciona y secuencia actividades en función del tipo de saberes y competencias que pretende movilizar en sus alumnos.</p> <p>Diseña e implementa actividades para que el alumno compare distintas LCE y realice pequeñas investigaciones sobre ellas.</p> <p>Diseña e implementa actividades que favorezcan la comparación y la formulación de hipótesis sobre las diferencias existentes entre los diversos procesos de aprendizaje de una LCE.</p> <p>Analiza críticamente desde un punto de vista lingüístico y didáctico diferentes tareas del aula que focalizan aspectos inherentes al proceso de aprendizaje de la LCE.</p> <p>Participa en debates con modalidad presencial o virtual, sobre temáticas inherentes al aprendizaje de la LCE.</p>

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Distinguir dentro y fuera del aula los distintos tipos de saberes y competencias que hacen a la complejidad del proceso de aprendizaje.</p> <p>Identificar, analizar y relacionar los procesos lingüístico-discursivos, socio-culturales y psico-afectivos que intervienen en el aprendizaje y uso de una LCE.</p> <p>Identificar los factores internos (motivación, memoria, transferencias, procesos cognitivos, etc.) y externos (input, contexto áulico, proximidad/vecindad de la LCE, entre otros) que afectan el aprendizaje de la LCE.</p> <p>Diferenciar y describir estrategias de aprendizaje y de comunicación e identi-</p>	<p>A partir del análisis de sus recorridos formativos identifica aspectos clave de los procesos de aprendizaje de una LCE.</p> <p>Describe características del discurso oral co-construido por los aprendientes en el aula e indica marcas de su evolución a partir de registros periódicos.</p> <p>Explica el rol de los factores internos y externos en el proceso de aprendizaje de la LCE.</p> <p>Reflexiona sobre su propia trayectoria estudiantil e identifica en los procesos que incidieron en el aprendizaje de la LCE: motivación, memoria, transferencias, procesos, cognitivos, input, contexto, entre otros.</p> <p>Identifica estrategias de aprendizaje y comunicación y promueve intervenciones</p>	<p>Analizar pruebas escritas, orales, grabaciones propias y ajenas para formular hipótesis sobre el nivel de desarrollo alcanzado en el aprendizaje de una LCE.</p> <p>Establece relaciones y analiza distintos saberes y competencias desarrollados en el aprendizaje de la LCE durante su formación y en la de los alumnos en su práctica docente.</p> <p>En secuencias didácticas variadas (audio o video) identifica, analiza y relaciona los factores lingüístico-discursivos, socio-culturales y psico-afectivos que intervienen en el aprendizaje y uso de una LCE.</p> <p>Diseña secuencias didácticas breves para promover cambios en los comportamientos de sus alumnos a nivel lingüístico-discursivo, socio-cultural o psico-afectivo.</p> <p>Relaciona las características de los factores internos y externos que inciden en el aprendizaje de la LCE.</p> <p>Propone secuencias didácticas que permitan visualizar la importancia de los aspectos ligados al aprendizaje (memoria, contexto, vecindad de lenguas, etc.).</p> <p>Diseña actividades áulicas, integrando diferentes recursos y distinguiendo las</p>	<p>Selecciona situaciones que habiliten la reflexión sobre la complejidad del proceso de aprendizaje de la LCE en distintos contextos.</p> <p>Selecciona y secuencia actividades en función del tipo de saberes y competencias que pretende movilizar en sus alumnos.</p> <p>Detecta conocimientos incompletos o inadecuados de los alumnos y diseña situaciones que habiliten cambios de estrategias necesarios para superarlos.</p> <p>Confeciona secuencias didácticas de complejidad creciente fundamentando cómo las mismas pueden promover determinados procesos cognitivos en sus alumnos.</p> <p>En la interacción áulica, promueve variadas acciones pedagógicas atendiendo a los factores internos (motivación, memoria, transferencias, procesos cognitivos, etc.) que difieren de un alumno a otro.</p> <p>En la interacción áulica, promueve la construcción y negociación conjunta de sig-</p>

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>ficar a través de la observación y la introspección su relevancia en los procesos de aprendizaje y uso de una LCE.</p> <p>Comprender el rol del error como parte del proceso de construcción de la interlengua del aprendiente.</p> <p>Describir y analizar la interlengua para determinar su grado de desarrollo y planificar intervenciones didácticas pertinentes.</p>	<p>pedagógicas reflexivas.</p> <p>Identifica comportamientos estratégicos y actitudes ante el proceso de aprendizaje propio, de sus pares y de los aprendientes al momento de la residencia.</p> <p>Analiza errores en diálogos sincrónicos (chats o conversaciones en línea) y propone correcciones adecuadas.</p> <p>Detecta diferentes categorías de errores en producciones de pares y de alumnos de distintos niveles y modalidades durante su residencia.</p> <p>Diagnostica posibles causas de errores y realiza hipótesis sobre su tratamiento.</p> <p>Diseña cuestionarios, grillas, listas de cotejo, entrevistas para elaborar corpus de interlengua.</p>	<p>estrategias de aprendizaje y de comunicación.</p> <p>Promueve el uso de las TIC para observar estrategias de comunicación y promover la reflexión sobre su uso en el aprendizaje de la LCE.</p> <p>Propone distintas modalidades de corrección de errores según los objetivos de la actividad y las características individuales de los alumnos.</p> <p>Identifica y pone en acción criterios que le permiten determinar su grado de desarrollo de la interlengua y planifica posibles intervenciones pedagógicas.</p>	<p>nificados para favorecer el desarrollo de diversas competencias y estrategias</p> <p>Selecciona diversas formas de comunicación (oral, escrita, gestual) y diferentes soportes para transmitir los conceptos de modo significativo.</p> <p>Promueve un uso variado de las TIC como herramienta de comunicación virtual para el aprendizaje de la LCE.</p> <p>Al tratar las nociones de estrategias de comunicación y de aprendizaje expresa opiniones fundamentadas que demuestran lecturas de avances teóricos en el campo.</p> <p>Planifica actividades áulicas que permiten a los alumnos reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y sobre el funcionamiento de la LCE.</p> <p>Al tratar la noción de interlengua y el papel del error expresa opiniones fundamentadas que demuestran lecturas de avances teóricos en el campo.</p> <p>A partir de la observación de sus alumnos, reflexiona sobre el estado de la interlengua y propone intervenciones pedagógicas variadas.</p>

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Identificar estrategias de evaluación empleadas por el docente y relacionarlas con el tipo y finalidad de la actividad realizada por el aprendiente.</p> <p>Manejar pertinentemente las técnicas para guiar a los alumnos en la autocorrección y la hetero-corrección.</p>	<p>Identifica y releva prácticas evaluativas y las relaciona con las teorías de aprendizaje subyacentes.</p>	<p>Identifica técnicas de corrección y las relaciona con el tipo de actividad realizada por el aprendiente y los objetivos de la misma.</p> <p>Planifica actividades de corrección en secuencias didácticas breves.</p> <p>Planifica secuencias didácticas evaluativas para aspectos puntuales de diversos ámbitos</p>	<p>Gerencia los recursos y comportamientos metacognitivos y metalingüísticos para optimizar el proceso de aprendizaje de la LCE.</p> <p>Maneja pertinentemente distintas técnicas para guiar a los alumnos en la auto y hetero-corrección de errores.</p> <p>Selecciona y secuencia actividades de evaluación en función del tipo de saberes y competencias que pretende movilizar en sus alumnos.</p>

Bibliografía

BAQUERO, R. (2001). La Educabilidad bajo Sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 4(9), pp. 71-85. Recuperado el 30 de marzo, de www.oei.es/docentes/articulos/educabilidad_sospecha_baquero.pdf

DORNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Londres: Lawrence Earlbaun.

HYMES, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.

MEARNS, D. & THORNE, B. (2009). *Counseling centrado en la persona en acción*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

MUÑOZ, C. (comp.) (2006). *Age and the Rate of Acquisition of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

ONRUBIA, J. (1995). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas.

En E. Coll y otros, *El construccionismo en el aula*. Barcelona: Colección Biblioteca de Aula Editorial: Graó.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle y Heinle.

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon. NCB University Press*, 9(5).

REVUZ, C. (1998). A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio. En I. Signorini (Org.), *Linguagem e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras. Traducción Silvana Serrani.

SAGOL, C. (2007). *¿Educación 2.0? transformaciones del paradigma educativo*. Presentación en Power Point.

SELINKER, L. (1992) *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.

Núcleo II: Ciudadanía

Fundamentación

Introducción

En la historia moderna, en concomitancia con la búsqueda de una afirmación específica de la propia identidad nacional, los Estados europeos y, más tarde, los nuevos Estados americanos emprendieron la organización del espacio lingüístico dentro de los límites de sus respectivos territorios. La necesidad de imponer una lengua homogénea para todos los habitantes como forma de implementar un proyecto civilizador se transformó en una política de Estado que consideraba el problema de la lengua como eje del sistema educativo y su discusión y resolución en el tiempo como condición fundamental del afianzamiento de la identidad socio-política e histórico-cultural. La lengua y sus peculiaridades locales (a veces reivindicadas como patrimonio diferenciador; a veces sometidas a ideologías puristas y conservadoras) constituyeron un elemento imprescindible de la nacionalidad, ligada a la idea de patrimonio literario, como expresión destacada de las posibilidades discursivas de esa misma lengua.

A inicios del siglo XIX, si la *americanidad* con todas sus variantes nacionales implicaba un conjunto de ideales políticos con proyección de futuro –en tanto celebraba no solo lo que era América, sino lo que habría de ser como continente independiente–, el debate acerca de la lengua guardaba esa misma aspiración: no afirmaba tanto las particularidades del presente, sino que soñaba una lengua futura capaz de transformarse en vehículo de una nueva identidad colectiva. El Estado se asentaba sobre la base de un imaginario político de sociedad monolingüe que ocultaba su verdadero proceso constitutivo a partir de contribuciones plurilingües.

En nuestro país, la relación entre lengua y ciudadanía se basó, por un lado, en el afianzamiento de la variedad lingüística del español rioplatense frente a otras variedades y, por otro, en el complejo papel que las LCE adoptaron históricamente, ya sea como instrumentos esenciales del proceso educativo del país, ya sea como instrumentos de disgregación de la lengua-cultura (LC) nacional.

Lo cierto es que en la formación del ciudadano se llega a la actual posición ideológica a favor de la difusión transversal de una sociedad plurilingüe luego de un largo proceso de discusiones en el campo teórico y de vaivenes con resultados diversos en la aplicación de políticas educativas.

A partir de la década de los noventa del siglo XX surgen nuevos planteos con respecto a la definición del término ciudadanía y a las formas que adopta su ejercicio en la sociedad. El desarrollo y expansión a escala mundial de las nuevas tecnologías de comunicación, organizados a través de redes de instituciones e individuos, determinaron la construcción de espacios globales de intercambio. Asimismo, se observó el aumento de traslados de personas, el crecimiento de flujos migratorios y la ampliación de los contextos nacionales en función de la creación de bloques regionales a partir de la firma de múltiples acuerdos internacionales. Por otra parte, los problemas de los Estados surgidos de los procesos de descolonización, la situación de los países multilingües y la mayor complejidad lingüística de las sociedades industriales reflejan una nueva realidad. La *extranjería* se transforma en un aspecto cotidiano de la vida de las comunidades lingüístico-culturales actuales y su estudio se torna un elemento clave para la comprensión de los fenómenos sociales que las caracterizan.

En este sentido, el núcleo Ciudadanía se propone subrayar la necesidad de que el futuro docente comprenda el carácter ideológico de la enseñanza y el aprendizaje de una LCE y el papel político-pedagógico que, como ciudadano, tiene que adoptar para la materialización de políticas lingüísticas que contemplen y garanticen los derechos lingüísticos y el respeto por las diversas identidades lingüístico-culturales de su comunidad.

Políticas lingüísticas

Siguiendo a Calvet ([1996] 1997), la noción de política lingüística alude a las muy diversas relaciones que se establecen entre las LC y la sociedad. La política lingüística se constituye, entonces, en un asunto de Estado en el que intervienen los poderes públicos, y está ineludiblemente acompañada de la planificación

lingüística, es decir, de la gestión concreta de estas relaciones entre LC y sociedades por parte de los Estados. En este sentido, el concepto de política/planificación lingüística supone, por un lado, tratar las situaciones sociolingüísticas y, por otro, proponer tipos de intervenciones para abordar esas situaciones.

Debemos notar aquí el papel que cumplen las políticas y su implementación en una sociedad determinada. Por ejemplo, en el caso de las LCE, la definición de una política lingüística específica da cuenta de las situaciones sociolingüísticas concretas y cómo estas LCE se vinculan con un Estado determinado y, en este sentido, debería poder explicar las razones que llevan a la inclusión en los programas de estudios de una LCE y no de otra, o del estatus concreto que se le confiere a una LC. De manera complementaria, la planificación lingüística se ocupa en particular de los tipos y modos de intervención que se deben aplicar a las situaciones sociolingüísticas específicas y se interesa por la puesta en marcha de la política elaborada con esta finalidad para la resolución de los problemas que pueda plantear la enseñanza de las LCE.

En relación con la planificación lingüística que se busca promover a partir de este documento, se advierte que la denominación lengua extranjera, de amplia difusión en nuestro sistema educativo, puede ser incompleta o incluso inexacta para describir los contextos en los que se desempeñarán los futuros docentes. En la Argentina y en otros países de Latinoamérica que tuvieron un gran impacto inmigratorio no es posible hablar de LCE sin tener en cuenta que todo debate acerca de la lengua identitaria nacional (el español en nuestro caso) ha tenido lugar en relación con las LCE que no eran vistas como objetos distantes, sino como saberes presentes en el seno del territorio. Así, debemos indicar que algunas LCE fueron concebidas como amenazadoras de la presunta unidad lingüística y cultural del país (Di Tullio, [2003] 2010).

Aun si la coexistencia de LCE que representan, en muchos casos, distintos flujos inmigratorios –como el italiano, el alemán, el gallego– ha sido percibida como amenazadora, es necesario considerar que el aprendizaje de estas LC ha supuesto también el reaseguro de la memoria de un gran número de familias. De la misma forma, es relevante considerar el caso del portugués en la provincia de Misiones, donde parte de la población habla esa lengua como primera lengua. Estas distinciones imponen la necesidad de pensar una denominación que

pueda incluir los diferentes contextos. Algunos autores prefieren utilizar lengua de origen en lugar de lengua extranjera para hacer referencia al código interfamiliar o en uso en la comunidad étnica a la que se pertenece o, simplemente, la lengua de los propios antepasados inmigrantes. Distinguir estas categorías no solo implica el conocimiento por parte del futuro docente de los procesos inmigratorios que colaboraron en la constitución de la nación, sino también del perfil particular de los aprendientes en la Argentina, descendientes, si bien ya lejanos, de los inmigrantes, y de sus motivaciones, necesidades e intereses específicos. (Troncarelli, 2009). Por otra parte, a la hora de abordar el patrimonio lingüístico correspondiente a su comunidad lingüístico-discursiva, el docente de LCE deberá considerar la relevancia de las LC de los pueblos originarios (guaraní, quichua, aimara, entre otras) que han poblado su escenario históricamente y ponderar su estatus minoritario actual. En el contexto argentino, la convivencia intercultural y la construcción de una ciudadanía plena distan mucho de ser una realidad. Por esta razón, el docente de LCE no solo tiene que ser consciente de esta situación sino también asumir su responsabilidad como educador y agente de cambio social.

Por este motivo, con el propósito de buscar un término que incluya, por un lado, las consideraciones antes expuestas para lengua de origen y, por otro, que se relacione con la denominación que habitualmente circula en el sistema educativo argentino, se decidió emplear en este documento la denominación lengua-cultura extranjera (LCE) para explicitar la complejidad inherente a todo proceso de interrelación entre una lengua y su cultura y para dejar de lado definitivamente la dicotomía que considera la lengua de manera autónoma respecto de la cultura de la que es portadora y que, por lo tanto, no puede ser estudiada de modo descontextualizado, aséptico, neutro y sin tener en cuenta su carga histórica.

Asimismo, es necesario que el futuro docente pueda identificar y reflexionar sobre las características que distinguen los contextos antes mencionados, ya que ello se vuelve crucial para la perspectiva intercultural que adopta la elaboración de los núcleos del presente documento. Esta nueva denominación permite seleccionar y formular intervenciones didácticas específicas para favorecer el aprendizaje de LCE que aparecen necesariamente ligadas a la situación real y concreta de la Argentina y, por otro, habilita la recuperación de la memoria histórico-lingüístico-cultural del país.

En efecto, es fundamental que el docente de LCE conozca la conformación de las políticas lingüísticas en (de) su país o en el (del) bloque regional en el que se desempeña y comprenda además el grado de explicitación que ellas adoptan en las medidas concretas de los gobiernos. Este saber le permitirá reconocer que la distribución del poder también se establece a través de las LCE en una comunidad lingüístico-cultural determinada y distinguir que esta situación puede ser equitativa o no. Identificar la función de cada una de las LCE en un territorio, definir el tipo de vínculo que se establece entre ellas o posicionarlas en relación con la LCM implica reconocer su carácter de hecho político, cargado de ideología e historicidad. El docente de LCE no puede ser ajeno a esta problemática que afecta de manera constante sus decisiones en el aula. Debe tomar conciencia de estos procesos y esforzarse por efectuar un anclaje significativo en la realidad argentina y regional para promover intervenciones concretas, contextualizadas y alejadas de la mera implementación de modelos originados en otras situaciones y momentos históricos. Asimismo, el hecho de que un Estado no explicita su política lingüística acompañada de la planificación correspondiente implica la adopción de una posición ideológica que, de hecho, es una política lingüística que conlleva ciertas consecuencias evidentes para la comunidad lingüístico-cultural y, más específicamente, para su sistema educativo.

En los últimos años, a partir de estos y otros fenómenos, surge en el ámbito de la glotopolítica el estudio de las prácticas lingüísticas en relación con los procesos ideológicos en los que estas se encuadran. En nuestro país también, a través de investigaciones académicas, se recuperan, se analizan y se interpretan los materiales teóricos y prácticos –ideas, debates, disposiciones, resoluciones, leyes, manuales, instrumentos de difusión– con los que se constituyó un discurso acerca de la LCM y de las LCE (Arnoux y Bein, 1999). Así, la reivindicación emergente de las LC llamadas minoritarias y de las LC de los pueblos originarios, generalmente denominadas indígenas para preservar su identidad frente al avance de las lenguas globalizadas, ha puesto en escena un intenso debate que genera la necesidad de una glotopolítica plurilingüe en sintonía con la realidad multiétnica e intercultural de nuestras sociedades.

Finalmente, en este contexto, se observa el conflicto entre varias interpretaciones de la globalización. Por un lado, las de índole neoliberal, definidas por el sometimiento de la vida social y económica al individualismo y a las reglas del

libre mercado que tienen como consecuencia la profundización de las diferencias sociales; por el otro, posiciones contrahegemónicas que abogan por la construcción democrática de reglas de reconocimiento recíproco entre identidades y culturas distintas. Este reconocimiento puede adoptar formas múltiples de acuerdo con la comunidad lingüístico-cultural que se considere, pero principalmente debe orientarse a partir del establecimiento de un derecho a la igualdad, en los casos en que la diferencia origina procesos de exclusión, y derecho a la diferencia, en los casos en que la igualdad se presenta exclusivamente como imperativo homogeneizador que no respeta la diversidad lingüístico-cultural (Santos, B. de Souza, 2001).

Prácticas letradas

En el nuevo escenario lingüístico que nos propone el mundo contemporáneo y que comprende también los fenómenos de nuevo cuño –y aún escasamente explorados– que se originan en el uso cada vez más extendido de los nuevos medios de comunicación, debe atenderse, entre otros aspectos, al surgimiento de nuevas formas de ejercicio de la ciudadanía. Siguiendo a Arnoux y Bein (1999), es necesario comprender que asistimos a la reconfiguración de las identidades nacionales, lo que implica un cambio en el imaginario social con respecto al significado de la extranjería que impacta, ciertamente, en el prestigio que se confiere a las LC y a las relaciones que entre ellas se establecen.

Estas nuevas identidades nacionales dan lugar a la formación de representaciones sociales elaboradas por la relación de todos los individuos de una comunidad lingüístico-cultural, que construyen una realidad compartida. Se trata de representaciones que circulan en la sociedad y establecen percepciones más o menos cristalizadas respecto, por ejemplo, de las características de las diferentes LC y se materializan, principalmente, bajo la forma de estereotipos: visiones reductoras de la realidad que se encuentran determinadas por la simplificación y la generalización y son adoptadas como verdaderas. A partir de estas construcciones, muchas veces cristalizadas en la lengua, en el seno de algunas comunidades se considera que hay lenguas más ricas, más musicales o menos duras que otras. Se pierde de vista la complejidad que entraña la experiencia intercultural ligada a las LC y LCE para los miembros de una comunidad determinada.

El docente de LCE es, en el aula, un agente privilegiado para deconstruir estereotipos y representaciones sobre los otros en relación con las distintas LC y LCE que circulan en el ámbito en el que se desenvuelve. Así, podrá actuar sobre esas representaciones desde la perspectiva que aporta la LCE que enseña como así también apelando a la diversidad y al patrimonio lingüístico que su sociedad presenta. Por ejemplo, aceptar una determinada variedad lingüística como válida implica un gesto político por medio del cual se pueden llegar a silenciar voces y volver invisibles a sectores enteros de la sociedad. Por este motivo, desde la perspectiva adoptada en este documento, el concepto de ciudadanía resulta íntimamente ligado a los valores y derechos que emanan de un Estado democrático. Generalmente, entendemos por “ciudadano” al individuo que goza de derechos políticos en el ámbito de un Estado determinado. Y aquí es clave poner el acento en el hecho de que para que haya ciudadanía debe haber un Estado democrático que garantice la existencia de la comunidad política. La ciudadanía es un derecho que se ejerce, por ejemplo, a través del voto, cuando nuestra voluntad adquiere entidad política. Pero también se corporiza permanentemente en los actos cotidianos al defender nuestras ideas, al escuchar y analizar propuestas de otros, al expresar nuestro disgusto o satisfacción ante determinada acción de gobierno, al peticionar ante las autoridades o al reclamar ante un acto que consideramos injusto.

La práctica ciudadana se encuentra, de este modo, directamente relacionada con la posibilidad de acceder a prácticas letradas, es decir, de estar habilitado para tomar la palabra, para constituirse en un enunciador responsable del propio pensamiento, integrante activo dentro de su comunidad, capaz de explicitar y defender una o varias perspectivas ideológicas, de interpretar y negociar sentidos en las diferentes esferas en las cuales se desenvuelve. La toma de la palabra implica abrir un espacio para argumentar las propias opiniones y también escuchar la palabra de los otros. Es fundamental que el docente comprenda la importancia que tiene el acceso a prácticas letradas tanto en LCM como en una o varias LCE. Saber escribir una carta de reclamo, participar en un debate, argumentar contra una medida que se considera perjudicial para la escuela o la comunidad, conocer y convencer a colegas para promover mejoras edilicias o modificar aspectos de un proyecto educativo son situaciones habituales en las cuales el dominio adecuado de las diferentes prácticas y géneros discursivos

puede determinar el éxito o fracaso de una propuesta. En este sentido, un trabajo mancomunado entre LCM y LCE puede favorecer y consolidar este tipo de procesos de participación ciudadana.

El contacto con la extranjería a través de la enseñanza y del aprendizaje de LCE lleva a la reflexión sobre las diferencias y/o similitudes lingüísticas y culturales a la vez que construye espacios de diálogo en el aula. El concepto de *aula como tercer espacio* (Kramsch, 1993) sería un lugar construido entre los interlocutores, donde se concreta la experiencia intercultural desde su aspecto de contacto con el otro, pero también desde una perspectiva política e ideológica. En ese lugar, los símbolos culturales no pueden considerarse estáticos y cerrados sino que son interpretados, traducidos, revisitados y apropiados continuamente, desde una perspectiva nueva (Bhabha, 2004 [1994]).

Papel y responsabilidad político-pedagógica del docente de LCE

Como se ha mencionado antes, el ejercicio de la ciudadanía representa un conjunto complejo de acciones así como la adopción de valores que una sociedad determina a partir de su devenir histórico en función de las expectativas que vislumbra para su futuro.

Entre nuestros derechos de ciudadanos se encuentra, sin duda y tal como sanciona el artículo 45 (inciso 19) de nuestra Constitución Nacional, el derecho a contar con leyes que “protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales”. Asimismo, en relación con la lengua y la cultura, este artículo declara, en su inciso 17, “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” y “garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”.

Por este motivo, en esta propuesta entendemos, siguiendo a Dussel y Southwell (2010), que el sentido del trabajo de enseñar una LCE tiene una relación directa con la cultura. Quien enseña, además de docente, es ciudadano y por este motivo se inserta y se vincula con la sociedad en la que vive, dialogando con los dilemas que esta presenta, siempre en interacción con el otro.

Esta interacción involucra la crítica, el aporte propio, el compromiso, la consideración de múltiples perspectivas y también un posicionamiento ético. El docente establece nexos entre su saber específico y el ámbito social en el que se desenvuelve y de esta manera construye su posición, su autoridad, la cual adquiere simultáneamente el carácter de responsabilidad político-pedagógica. A partir de ella, abre espacios para la toma de la palabra y permite que otros puedan participar y decidir las propuestas que aceptan en su carácter de ciudadanos.

La escuela, por su historia y papel simbólico en nuestra sociedad, se presenta como un espacio en el cual se tensionan diversas visiones de mundo. ¿Qué papel debe adoptar el docente en la promoción y puesta en práctica de actitudes y valores ciudadanos? En principio, se debe considerar que el docente tiene la responsabilidad de habilitar espacios en el aula, de manera que la diversidad de opiniones sea promovida y respetada. Aquí es fundamental pensar que la ciudadanía no es un concepto vago, difuso, solamente planteado en el nivel de la teoría, sino que se tiene que concretar en acción, y que una de las principales formas que adopta esta acción es la explicitación a través de las prácticas discursivas. Es una obligación fundamental del docente ofrecer a sus alumnos un espectro amplio de posibilidades de acceso a las diferentes LC y generar espacios para la construcción del concepto de autoridad, su ejercicio y respeto, a partir de una negociación de sentidos democrática en la cual todos los involucrados tengan posibilidad de participación. Esta construcción de la autoridad y del comportamiento ético no queda delimitada exclusivamente a las instancias curriculares que los abordan como contenidos sino que se encuentra en cada acción realizada, en cada palabra que circula en la institución y en toda la sociedad.

Por otra parte, el docente es un mediador de la cultura y la alteridad, que se mueve en un espacio no delimitado, en el cual tiene que lidiar permanentemente para encontrar su lugar de enunciación y, a partir de allí, crear soluciones para los conflictos que puede plantearle su sociedad. De esta forma, para habilitar el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a las prácticas letradas es un derecho inalienable que tiene que ser instaurado y promovido permanentemente. El docente de LCE es un agente activo en su sociedad y para ello tiene que asumirse como sujeto político que interviene en un entorno social que comparte con sus alumnos.

Ahora bien, con respecto a las acciones de los futuros docentes de LCE, es necesario que estos tomen conciencia de su papel como actores sociales en estrecha relación con quienes deciden y definen los contornos de las políticas lingüísticas (políticos, dirigentes y rectores, entre otros) y que valoren el peso que representa su intervención en el aula y en el resto de la institución escolar. En la actualidad, nadie pone en discusión que la participación de los docentes de LCE, bajo la forma de debates, solicitadas, elaboración de documentos, reuniones de las asociaciones profesionales o en los espacios políticos ocupados por aquellos actores que tienen el poder de tomar decisiones, los convierte en actores dinámicos de la política lingüística. Desde la perspectiva descripta, se destaca que el aula y la institución escolar son ámbitos privilegiados para la acción, ya que al estimular una representación determinada de la LCE que se enseña, al favorecer la participación de los alumnos, de las autoridades escolares o incluso de los padres de los estudiantes en la construcción de un proyecto educativo colectivo, al elegir un manual u otro, al privilegiar el desarrollo de una práctica por sobre otras, el docente está haciendo política lingüística y contribuyendo a su planificación. Más aún, como señala Fairclough (1989) siguiendo en gran medida a Freire ([1984] 2004), enseñar una lengua supone una tarea de emancipación, liberación. Así, despertar conciencia en los aprendientes respecto de las prácticas discursivas debe entenderse como una acción transformadora que puede permitir en el futuro modificar el statu quo político y social.

Un docente capaz de comprender su participación en el campo de la política lingüística será un agente consciente de su estatus de mediador entre una LCM y una (o varias) LCE. En tanto agente lingüístico, el docente asume su compromiso con las acciones lingüísticas inherentes a su especialidad, aunque más no sea para negociar espacios de acción y de supervivencia de la LC que enseña, especialmente si se trata, por ejemplo, de una LC minoritaria. El futuro docente de LCE debe conocer y comprender la implicancia de los derechos que emanan de su ser ciudadano y también de la condición de ciudadanos de los aprendientes a los que está formando.

Finalmente, para comprender esos derechos, el futuro docente de LCE deberá conocer y posicionarse tanto frente a las políticas lingüísticas implementadas por el Estado como frente a los estereotipos de las distintas LC que circulan en su comunidad. En tanto ciudadano, docente de LCE, el profesor tiene la

responsabilidad política de ejercer y hacer conocer el derecho a la interculturalidad –incluso si la ley no alcanza aún a todas las comunidades minoritarias de nuestro país–, así como el derecho y el respeto a la diferencia cultural.

Metas y experiencias

Metas	Experiencias
<p>Conocer el proceso histórico que conformó el actual panorama sociolingüístico argentino y establecer hipótesis con respecto a su evolución futura.</p>	<p>Analiza, de forma crítica, diferentes soluciones dadas por los gobiernos a lo largo de la historia con respecto a problemas de índole lingüístico-cultural.</p>
<p>Identificar y describir las relaciones entre la política lingüística actual y la herencia del proceso inmigratorio en el país.</p>	<p>Construye y compara en la clase biografías lingüísticas para observar y hacer observar su riqueza y diversidad.</p>
<p>Explicar la construcción histórica de la noción de ciudadanía en relación con las LC y caracterizar las principales variables que han influido en dicho proceso.</p>	<p>Establece relaciones entre las LC en nuestro contexto sociocultural para construir la noción de plurilingüismo a través de la realización de entrevistas y del examen de relatos que recuperen la historia de hablantes de una LC diferentes.</p>
<p>Identificar y operar con distintos marcos teóricos para comprender y explicar nociones básicas que describan la relación existente entre lengua y poder.</p>	<p>Estudia documentos de circulación pública –diseños curriculares, leyes, discursos– para identificar y caracterizar las políticas lingüísticas y educativas que se establecen a través de ellos en la Argentina y en otros países del mundo, particularmente aquellos que se asocian a las LCE que se enseñan en el aula.</p>
<p>Emplear una terminología adecuada capaz de describir conceptos y fenómenos del área de la sociolingüística y la política lingüística.</p>	<p>Identifica los supuestos que subyacen en la selección de gramáticas, diccionarios, enfoques de enseñanza, entre otros, con el propósito de determinar los marcos teóricos e ideologías que los caracterizan.</p>
<p>Comparar el panorama lingüístico argentino con el de otros ámbitos regionales, en especial de Latinoamérica, con énfasis en los tratados de integración como el MERCOSUR y la UNASUR.</p>	<p>Realiza dramatizaciones en el aula, construye blogs o hace uso de otras formas presenciales y virtuales de comunicación con el fin ensayar modos de decir, ejercita la toma de la palabra, participa de debates utilizando diferentes estrategias discursivas, argumenta a favor o en contra de una posición, entre otras actividades que refieran a prácticas de ciudadanía.</p>
<p>Reconocer el acceso a las prácticas letradas como elemento fundamental para el ejercicio de la ciudadanía.</p>	<p>Participa u organiza jornadas escolares destinadas a la difusión, circulación y puesta en relación de la LCM y las diferentes LCE de la comunidad.</p>
<p>Tomar conciencia respecto del papel activo y político que el docente tiene en la defensa de los derechos e identidades lingüístico-culturales que se asocian a la/las LCE que enseña.</p>	<p>Participa en espacios de discusión presenciales o virtuales para la elaboración de propuestas y proyectos que intervengan en cuestiones ciudadanas de la comunidad en la cual se desempeñará como docente.</p>
<p>Comprender que la elección de una u otra LCE representa un gesto de política lingüística y educativa.</p>	
<p>Distinguir las principales tendencias de cambio en la sociedad y su influencia en el ejercicio de la ciudadanía y las políticas lingüísticas.</p>	

Metas	Experiencias
<p>Distinguir en los contextos argentino e internacional los actores de las políticas (no solo lingüísticas) gubernamentales y no gubernamentales que inciden y determinan la función de cada una de las LCE y su relación con la LCM.</p>	<p>Toma contacto y/o encuesta, de ser posible, a los responsables de las políticas lingüísticas de los países de LCE en nuestro país (representantes de embajadas, agregados culturales) y a los responsables de las políticas lingüísticas en el contexto nacional (ministerios, dirigentes, directores de departamento, coordinadores del área de lenguas en las instituciones de formación docente) para obtener un estado de situación de las principales líneas de acción.</p>
<p>Identificar y analizar situaciones concretas en el aula y en las instituciones en las cuales intervengan cuestiones relacionadas con la LCE y el ejercicio de la ciudadanía</p>	<p>Conoce y/o asiste, de ser posible, a debates en ámbitos legislativos de su jurisdicción que traten asuntos de interés comunitario orientado a la/las LCE que enseña.</p>
<p>Identificar y analizar el modo en que las medidas de planificación lingüística afectan el comportamiento lingüístico de una comunidad.</p>	<p>Trabaja con materiales auténticos –revistas, publicidades, videos, sitios web, redes sociales, correo electrónico- que le permita circular por las diferentes variedades lingüísticas de una LCE y de la LCM y reflexionar sobre el lugar que cada una de ellas tiene dentro de una comunidad sociolingüística determinada.</p>
<p>Identificar representaciones sociales y estereotipos sobre las diferentes LCE que circulan en el contexto argentino para analizarlas de forma crítica.</p>	<p>Relevar las LC que conviven en el barrio, el club, la escuela, el centro cultural a través de charlas o del análisis de carteles, anuncios, avisos, páginas web, entre otros.</p> <p>Organizar grupos de afinidad en la institución escolar y en su comunidad para debatir asuntos de interés común relativos a las LCE presentes en el seno de la comunidad educativa.</p>
	<p>Elabora entrevistas con aprendientes y con otros actores de la escena local de una LCE para reconocer las representaciones que circulan con respecto a esta y otras LCE.</p> <p>Analiza las representaciones que circulan sobre las LCE y explica la conformación de estereotipos lingüístico-culturales y la naturaleza de las unidades fraseológicas (expresiones idiomáticas, colocaciones, paremias).</p>

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión		
	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Conocer el proceso histórico que conformó el actual panorama sociolingüístico argentino y establecer hipótesis con respecto a su evolución futura</p> <p>Identificar y describir las relaciones entre la política lingüística actual y la herencia del proceso inmigratorio en el país.</p> <p>Explicar la construcción histórica de la noción de ciudadanía en relación con las LC y caracterizar las principales variables que han influido en dicho proceso.</p>	<p>Establece relaciones entre los procesos históricos migratorios y la situación y distribución actual de las LCE y las diferentes variedades de la LCM.</p> <p>A partir de diferentes fuentes, selecciona, organiza y hace uso de información apropiada para comprender y ejemplificar la construcción histórica de la noción de ciudadanía en relación con las LCE.</p>	<p>Establece relaciones entre las LCE y la LCM y entre las distintas LCE recuperando su dimensión socio-histórica a los efectos de construir la noción de plurilingüismo, como fenómeno individual y colectivo.</p>	<p>Planifica y desarrolla actividades en las cuales se problematiza el concepto de ciudadanía actual y las cuestiones relativas a la conformación plurilingüe e intercultural de las sociedades contemporáneas.</p>
<p>Identificar y operar con distintos marcos teóricos para comprender y explicar nociones básicas que describan la relación existente entre lengua y poder.</p> <p>Distinguir las principales tendencias de cambio en la sociedad y su influencia en el ejercicio de la ciudadanía y las políticas lingüísticas.</p>	<p>Identifica los principales marcos teóricos que describen el campo de los estudios sociolingüísticos y las políticas lingüísticas.</p> <p>Efectúa comparaciones entre diferentes políticas lingüísticas aplicadas en Argentina y en el ámbito regional (MERCOSUR, UNASUR, entre otras).</p> <p>Utiliza adecuadamente diccionarios, manuales y gramáticas, entre otras herramientas lingüísticas (tradicionales y relacionadas con las nuevas tecnologías).</p>	<p>Relaciona y contrasta los principales marcos teóricos que definen el campo de los estudios sociolingüísticos y de las políticas lingüísticas.</p> <p>Emplea una terminología adecuada para describir conceptos y fenómenos del área de la sociolingüística y de las políticas lingüísticas.</p> <p>Utiliza marcos teóricos para justificar sus decisiones didáctico-metodológicas al planificar la enseñanza de aspectos de las LCE y ciudadanía.</p> <p>Identifica los supuestos que subyacen en</p>	<p>Participa en espacios de discusión presenciales o virtuales para la elaboración de propuestas y proyectos que intervengan en cuestiones ciudadanas de la comunidad en la cual se desempeña como docente</p> <p>Releva a través de proyectos específicos características de las LC que circulan en su comunidad lingüístico-cultural.</p> <p>Organiza y/o participa de grupos de afinidad en la institución escolar y en su comunidad para debatir asuntos de interés común relativos a las LCE presentes en el seno de la comunidad educativa.</p>

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Reconocer el acceso a las prácticas letradas como elemento fundamental para el ejercicio de la ciudadanía.</p> <p>Tomar conciencia respecto del papel activo y político que el docente tiene en la defensa de los derechos e identidades lingüístico-culturales que se asocian a la/las LCE que enseña.</p> <p>Comprender que la elección de una u otra LCE representa un gesto de política lingüística y educativa.</p> <p>Identificar y analizar situaciones concretas en el aula y en las instituciones en las cuales intervengan cuestiones relacionadas con la LCE y el ejercicio de la ciudadanía</p> <p>Identificar representaciones sociales y estereotipos sobre las diferentes LCE que circulan en el contexto argentino para analizarlas de forma crítica.</p>	<p>Fundamenta teóricamente el carácter político de la toma de la palabra y su importancia en la formación del docente de LCE.</p> <p>Distingue aspectos políticos e ideológicos que subyacen en documentos públicos como diseños curriculares, leyes, reglamentaciones, entre otros</p> <p>Concibe y describe el concepto de identidad como un proceso complejo construido a partir de variables políticas, sociales, históricas y lingüístico-culturales.</p> <p>Identifica los efectos que tiene la aplicación de una política lingüística determinada en su comunidad lingüístico-cultural.</p> <p>Identifica y ejemplifica, en documentos de diversa índole, representaciones y estereotipos con respecto a las LCE.</p>	<p>la selección de gramáticas, diccionarios, enfoques de enseñanza, entre otros, consciente de los marcos teóricos e ideologías que los sustentan.</p> <p>Explica aspectos políticos e ideológicos que subyacen en documentos públicos como diseños curriculares, leyes, reglamentaciones, entre otros.</p> <p>Selecciona y utiliza adecuadamente bibliografía especializada para explicar conceptos en relación con las LCE y la construcción del concepto de ciudadanía.</p> <p>Participa en actividades institucionales para el desarrollo y estudio de las LCE.</p> <p>Planifica actividades con diferentes grados de complejidad para discutir y analizar aspectos de las LCE y la construcción de la ciudadanía.</p> <p>Analiza críticamente estereotipos y representaciones presentes en su comunidad y elabora actividades significativas en el aula para su problematización y discusión con los alumnos</p> <p>Trabaja con materiales didácticos representativos y significativos para la discusión en clase de cuestiones de LCE y ciudadanía</p>	<p>Organiza, propone y /o participa en trabajos interdisciplinarios con sus colegas de LCE y LCM que tengan como ejes problemáticos la toma de la palabra y la construcción de la ciudadanía.</p> <p>Contribuye con su especialidad en propuestas comunitarias e institucionales relacionadas con las LCE que circulan en su comunidad lingüístico-cultural.</p> <p>Selecciona diversas formas de comunicación y hace uso de soportes variados para transmitir aspectos de las políticas lingüísticas y de la construcción de la ciudadanía, de forma significativa, en función de las características de los distintos interlocutores (alumnos, colegas, padres).</p> <p>Distingue problemáticas específicas generadas en el aula o en la institución donde trabaja para analizarlas a la luz de las políticas lingüísticas vigentes en su comunidad lingüístico-cultural.</p> <p>Elabora y organiza materiales de estudio para los alumnos a partir de documentos auténticos y bibliografía pertinente.</p>

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
		Identifica y analiza situaciones concretas en el aula y en las instituciones en las cuales intervienen cuestiones relacionadas con la LCE y el ejercicio de la ciudadanía.	Diseña estrategias didácticas relacionadas con las LC, las políticas lingüísticas y el ejercicio de la ciudadanía de acuerdo con la realidad multiétnica e intercultural de su comunidad.

Bibliografía

- BCALVET, L. J. (1997 [1996]). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial. Versión de Lía Varela.
- DI TULLIO, A. L. (2010 [2003]). *Política lingüística e inmigración. El caso argentino* (2ª edición). Buenos Aires: Eudeba.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2010). Ser docente hoy. *El monitor de la educación*, 25, pp. 26-29.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. Londres y Nueva York: Longman.
- FREIRE, P. (2004 [1984]). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SOUSA SANTOS, B. (Org.) (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto Alegre: Afrontamento.
- TRONCARELLI, D. (2009). L'italiano lingua d'origine. En P. Diadori, M. Palermo y D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.

Núcleo III: Interculturalidad

Fundamentación

Acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que esta encarna (Derrida, 2001)

Introducción

Durante largo tiempo, la formación de los docentes de LCE en Argentina privilegió una mirada unidireccional respecto de las materias de corte cultural y de la formación en general. Esta mirada se proyectó en un único sentido: hacia la cultura y el punto de vista del otro, definido a partir de la lengua extranjera. Para Beacco (2000) el enfoque didáctico favorecido fue el de la adquisición/acumulación/restitución de una serie de conocimientos y de saberes relativos a la cultura extranjera, generalmente concebida como un vasto conjunto de nociones y categorías. Estos saberes, de tipo declarativo, eran adquiridos mediante un discurso descriptivo-explicativo (y, en el mejor de los casos, de tipo analítico-interpretativo) sostenido por el “experto” (el profesor) y convergían en una imagen de la cultura extranjera idealizada, monolítica, uniforme, objetivable, donde no había lugar para la cultura de pertenencia, la identidad propia y la experiencia cultural del aprendiente.

Entre los riesgos que conllevaba este enfoque, podríamos mencionar la creación de estereotipos, la propagación de visiones monoculturales y la imposibilidad de favorecer el diálogo real entre pares y entre la cultura denominada extranjera y la propia. Fácilmente, se podía caer en generalizaciones abusivas ya que la búsqueda de especificidades de cada una de las culturas se hacía homogeneizando ambos conjuntos culturales y en detrimento de las diferencias internas de cada comunidad cultural. Más que comparaciones se establecían jerarquizaciones obteniendo así visiones reduccionistas y esquemáticas, sostenidas en la creencia de que existe un esquema cultural universal a partir del cual se organizan todas las culturas.

A los saberes de tipo declarativo se agregaron, más tarde, los conocimientos procesuales: además de “saber algo” sobre la cultura del otro, había que “saber cómo” moverse dentro de ella. Para esto no solo se necesitaba información sino también el conocimiento de otra serie de elementos como los códigos en uso (gestos, proxemia, silencios, íconos, etc.), las normas sociolingüísticas (cómo comportarse delante de tal o cual hablante extranjero, qué decir, qué callar, qué criterios de familiaridad y de discreción emplear, qué es “lo correcto” o “lo vulgar” en la cultura del otro) y sobre todo, tener en cuenta las representaciones construidas desde la cultura extranjera.

La enseñanza de contenidos culturales estuvo reservada, en algunas instituciones del país, a los hablantes nativos de la LCE que se enseñaba. Predominaba la convicción de que por su sola condición de hablante de la LCE, estaba mejor posicionado para enseñar aquello que vivenciaba como prácticas naturales e implícitas. En este sentido, Zarate (1983) intenta desterrar esa noción fuertemente arraigada para demostrar que ser hablante nativo de una cultura no implica necesariamente haber reflexionado sobre ella, haber desnaturalizado sus prácticas ni ser capaz de desentrañar los implícitos culturales.

Replanteos didácticos: el enfoque intercultural

Paulatinamente, en distintos contextos y a través de diferentes replanteos, la didáctica de las LCE se fue cuestionando sobre las modalidades de acceso a la cultura del otro y la manera de relacionarse con ella. Las prácticas didácticas pasaron de una metodología basada en la comparación sin reflexión y la descripción-explicación a la posibilidad de interactuar con la otra cultura desde la valoración de los puntos de vista del otro. De esta manera, la didáctica adquirió, cada vez con mayor identificación, una perspectiva intercultural.

Benucci (2001) habla sobre la importancia de centrar la educación en el aprecio y la apertura hacia el otro sin juicios de valor como el mejor medio para conducir a la comprensión intercultural. Esta es la base que permite llegar al paso siguiente, el interés intercultural, meta fundamental de la didáctica porque

implica el reconocimiento del valor de la diversidad cultural, la curiosidad y el interés por el otro. Una perspectiva intercultural supone la puesta en relación, el encuentro, la interacción de al menos dos culturas: la vehiculizada por la lengua extranjera y la cultura que se asocia a la lengua materna del aprendiente. Así, este enfoque concibe la cultura no solo desde una perspectiva antropológica sino también como un sistema teórico-práctico conformado por discursos altamente complejos en continua relación y transformación a través del cual una comunidad cultural se desarrolla y se identifica. En este sentido, consideramos adecuado recurrir a la antropología social y pensar la cultura, junto con García Canclini (2004), como un “conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”, procesos, en los que la lengua interviene como una gran protagonista.

El antropólogo argentino manifiesta la necesidad de distinguir entre las nociones de multiculturalidad e interculturalidad. Esta última, a diferencia de la primera, supone una relación recíproca de negociación, conflicto y préstamo entre diferentes. La dimensión inter de este enfoque es, entonces, indicadora de relación y no de simple yuxtaposición u omisión. La perspectiva intercultural, al favorecer el encuentro de dos o más culturas, permite la exploración en la propia cultura y en la cultura extranjera, animada más por el deseo de conocimiento, comprensión e interpretación que por el de descripción o enjuiciamiento. Se funda en un doble reconocimiento de identidades y sugiere un acercamiento cultural basado en la concientización y en la objetivación de la cultura de origen y de la cultura del otro. Según Philipp (1995), esta perspectiva en educación favorece la construcción de la identidad social y cultural así como la apertura a la alteridad y a la comprensión interétnica. En el marco de sociedades multiculturales de intercambios personales o mediatizados entre sujetos hablantes de lenguas diferentes la perspectiva intercultural facilita la puesta en relación entre las culturas a través de la educación. El enfoque intercultural implica poner énfasis en el desarrollo de las capacidades de diálogo, de comprensión mutua, de cooperación y respeto. Siendo la interculturalidad un espacio de representaciones en contraste, el Yo y el Otro producen miradas recíprocas, de modo que la percepción del Otro remite a la imagen de uno mismo.

Agentes mediadores

Al favorecer la interacción entre la cultura propia y la cultura extranjera, el enfoque intercultural pone el acento sobre los agentes mediadores de esas LC en el contexto didáctico: el aprendiente y el hablante de otra LC que se aprende. Esta perspectiva, lejos de promover la identificación del alumno con el modelo de una “cultura ideal”, propicia el descubrimiento y el acercamiento a una cultura diferente. En este proceso de descubrimiento/acercamiento se ponen de relieve, por un lado, los condicionamientos socioculturales propios del hablante de otra lengua cultura y, por el otro, los condicionamientos del aprendiente. Ambos, el hablante de otra LCE y el aprendiente, están determinados social, histórica y culturalmente por las prácticas sociales de las comunidades sociolingüísticas a las que pertenecen. Así, estos protagonistas del “acto intercultural” se encuentran en un universo instaurado por la situación didáctica y se relacionan e interactúan, ante todo, a partir de sus propias prácticas sociales (ritos, hábitos, costumbres, etc.).

En efecto, para Serrani (2005), el docente de LCE es un profesional capacitado para realizar prácticas de mediación sociocultural en el contexto de la clase, a través de la observación y el tratamiento de conflictos identitarios y contradicciones sociales explicitadas en el lenguaje que circula en el aula. Debe prepararse para generar espacios de reflexión en los que tanto la lengua como la cultura sean consideradas desde una perspectiva más amplia, ya no como objetos instrumentales –de acuerdo con progresiones didácticas centradas en lo morfosintáctico o en lo descriptivo, o tal vez como situaciones comunicativas fragmentadas–, sino más bien como procesos discursivos fuertemente anclados en la identidad sociocultural y explicitados en el imaginario social que cada grupo construye a lo largo de su devenir histórico.

Alteridad

Una perspectiva intercultural hace hincapié en el concepto de alteridad, entendida no solo en términos de “diferencias” culturales sino también de rupturas, es decir, de aquellos espacios totalmente diferentes que abren la posibilidad de construir nuevos sentidos a partir del encuentro y la confrontación de dos universos culturales. El objetivo inicial del enfoque intercultural es la búsqueda

de procedimientos que favorezcan la percepción, la comprensión, el análisis y la interpretación en los propios contextos socio-históricos de la variedad y complejidad cultural situadas. Es claro que una propuesta de carácter intercultural cuyo fin último es el reconocimiento de la alteridad requiere, de los agentes que intervienen en el acto didáctico, una formación en la cual las nociones de relatividad y multiplicidad ocupen un lugar determinante. Es esta formación la que impedirá que las diferencias se vean reducidas a estereotipos rígidos o que, simplemente, se las niegue.

Manifestaciones culturales

En el contexto pedagógico de LCE en nuestro país, por su naturaleza exolingüe, la comunicación intercultural se establece en gran medida a través de objetos mediatizadores de esas culturas: textos de diferentes géneros, expresiones de tipo artístico como las artes visuales (pintura, fotografía, escultura), las artes combinadas (cine, teatro, danza), producciones musicales y literarias. Sin duda, estas representaciones ofrecen una gran variedad de perspectivas y de contextos culturales que funcionan como un ámbito particularmente rico para el anclaje de la LCE, lo cual contribuye a desarrollar un trabajo de relación entre culturas con el fin de lograr una comprensión de la diversidad cultural y de la heterogeneidad presentes tanto en otras culturas como en la propia. Los textos literarios, por ejemplo, ofrecen espacios de diálogo entre culturas, y abren canales de comunicación entre los alumnos lectores y las voces literarias. Abdallah-Preteille y Porcher (1996) señalan que la historia, la literatura, los medios de comunicación y el cine son soportes privilegiados para las prácticas sobre la alteridad o la capacidad de abrirse al otro, ya que son expresiones polifónicas que reúnen las distintas voces del universo cultural y, al mismo tiempo, están mediadas por la lengua de manera transversal.

Este tipo de manifestaciones solía presentarse de manera privilegiada y a veces exclusiva en la perspectiva tradicional de los estudios culturales asociados a la lengua extranjera. Allí, las obras artísticas pertenecientes al canon de la LCE merecían una atención particular, como reveladoras del “genio” de una nación o, en el caso de la literatura, como máxima prueba de las potencialidades expresivas y estéticas de la lengua estudiada. En una perspectiva intercultural, la inclusión de estas manifestaciones entre los saberes y las comprensiones del

futuro docente supone una problematización de su status respecto de las demás manifestaciones culturales, una reflexión acerca de su especificidad en tanto productos estéticos y un eventual debate sobre el juicio de valor ideológico que implica la selección de textos y obras en un recorrido didáctico.

Cabe aquí, una explicitación del concepto de canon según la perspectiva intercultural. Históricamente el canon -en cuanto proceso selectivo de lo que “debe” ser reconocido como manifestación artística- encontró en los ámbitos educativos un espacio privilegiado para su desarrollo. Desde una visión crítica, discutir sobre la constitución del canon en la formación docente genera su revisión y enriquece la perspectiva intercultural. Ello posibilita la inclusión de otras manifestaciones artísticas que ahora se hacen visibles mientras que antes fueron invisibilizadas en el conjunto de la producción estética. Con tal orientación, se desplazan fronteras de lo establecido para conocer la variedad de registros artísticos presentes en las sociedades relacionadas con la LCE que se estudia. Por otra parte, no siempre el canon de la LCE coincide con el canon que las manifestaciones artísticas de esa cultura en particular conforman en la cultura argentina. Procesos complejos como los fenómenos migratorios, los contactos entre intelectuales de distinto origen, las lecturas productivas que se traducen en nuevos textos generan la construcción, por parte de la cultura receptora, de un canon relativamente independiente del de la LCE. No es menor, en este proceso, el rol de la traducción, actividad privilegiada de “apropiación” por parte de una cultura joven como la argentina de elementos de tradiciones foráneas.

Competencia intercultural y plurilingüe

En educación intercultural, si la competencia cultural es traducida como un conjunto de capacidades para descubrir, comprender, interpretar, orientarse y comportarse en una cultura extranjera, la competencia de comunicación intercultural implica la capacidad de poner en relación los referentes de la/s cultura/s propia/s y ajena/s para construir interrelaciones como condición para la construcción del sentido y la apertura a la comprensión del otro. Esa comprensión facilita la generación de estrategias para comunicar con hablantes de otras culturas, para ser intermediario entre la cultura propia y la extranjera, para gestionar posibles malentendidos, para superar los prejuicios y estereotipos.

Las culturas en contacto se expresan en una lengua, en variedades de una misma lengua y en varias lenguas. Por tanto, interculturalidad remite a plurilingüismo. El concepto refiere a la capacidad de los sujetos hablantes de extender la experiencia discursiva de su entorno sociocultural a otras lenguas y a otros contextos en el marco de una competencia comunicativa construida con experiencias lingüísticas diversas de las de las lenguas en las que interactúa el hablante.

El sujeto hablante va construyendo un repertorio discursivo a lo largo de su vida. Desde esta perspectiva, se concibe el aprendizaje de una lengua como una capacidad inacabada, que un hablante elabora en el devenir de un proceso y que, en el medio escolar, necesita de la motivación y de la generación de confianza en cuanto a la capacidad de utilización de esa competencia en la vida social. En este sentido, la gravitación de las TIC en experiencias de enseñanza y aprendizaje es notable puesto que estas permiten el flujo de intercambios entre aprendientes de lenguas y eso conlleva al pasaje de la “cultura objeto” a la “cultura en acto”, en palabras de Abdallah Pretceille (1996). El concepto de plurilingüismo, a su vez, acoge enfoques plurales en enseñanza de lenguas en los cuales varias LC (propia/s y extranjeras) son puestas en relación y la intervención didáctica opera sobre esa puesta en relación.

El plurilingüismo favorece la descentración respecto de la lengua y la cultura propias y aumenta el potencial de aprendizaje por aprovechamiento sucesivo de todos los saberes y quehaceres lingüísticos, discursivos, sociales, culturales, etc. Las competencias plurilingüe y pluricultural de un sujeto social, entendidas como su capacidad para comunicar e interactuar en culturas diferentes, son variables en función de la participación de los sujetos en actividades sociales.

Por qué incluir el núcleo Interculturalidad como elemento central en la comprensión de la disciplina?

a. Este enfoque supone tomar plena conciencia de que, en la actualidad, los miembros de las diferentes comunidades lingüístico-culturales están en continuo contacto (directo o mediatizado, formal o informal) con diversas culturas y lenguas extranjeras y que estos contactos se acompañan inexorablemente de representaciones y actitudes hacia esas lenguas-culturas. Se reconoce y se destaca aquí que existe una relación de carácter dialéctico entre lengua y cultura, materializada en las prácticas discursivas, que no per-

mite su análisis de forma disociada. El profesor no solo debe comprender para sí las implicancias culturales en la enseñanza de una LCE sino también explicitar a sus alumnos este conocimiento, permitiendo un abordaje de tipo causal y socialmente razonado de las particularidades de ciertas elecciones en el habla, la escritura o el comportamiento de los hablantes de la otra cultura. Surge así la necesidad de preparar a los alumnos para esos contactos interculturales. Proponer procesos de enseñanza y de aprendizaje de LE basados en un enfoque intercultural es enriquecedor ya que, como dice Demorgon (1989), involucra al aprendiente en la comprensión del juego de diferencias y semejanzas tanto de su propio sistema cultural como del conjunto intercultural. Esto propicia sin duda la práctica de actitudes de comprensión y de pluralismo, de respeto y de valoración de lo propio y de lo ajeno. Las LCE se constituyen, de este modo, en socialmente significativas, y relevantes no solo para el individuo sino también para el conjunto de la comunidad en la que este está inmerso.

- b. El acercamiento a la cultura del otro abre las puertas al conocimiento de la propia subjetividad como parte integrante de una colectividad, permite identificar el relativismo y la arbitrariedad cultural y propicia el ejercicio de la alteridad y de la diversidad. Al poner en el centro de la escena al sujeto aprendiente este enfoque promueve la concientización de la construcción del punto de vista y de la omnipresencia de la subjetividad en la construcción de las realidades sociales.
- c. El enfoque intercultural favorece la desarticulación del comportamiento etnocéntrico que manifiestan generalmente los sujetos cuando establecen contacto con la cultura extranjera. Cuando el sujeto no logra efectuar un descentramiento con respecto a sus propios parámetros culturales, el etnocentrismo imposibilita el desarrollo intercultural adecuado. En efecto, el etnocentrismo se manifiesta cuando se niega la existencia cultural diferente de la propia y se adopta una actitud reductora mediante la cual se identifican los propios valores con los valores en general, lo propio con lo universal, el otro con uno mismo. Según Byram (2008), estas son las actitudes que el desarrollo de la competencia intercultural, es decir, la capacidad de los sujetos de relacionarse con el otro cultural permite superar, ya que al propiciar el *diálogo intercultural* se instaura el distanciamiento y la objetivación de la cultura de referencia. Sería paradójico capacitar al aprendiente en su relación

con la cultura extranjera sin antes considerar la necesidad de una descen-
tramamiento de su propia cultura y la búsqueda de estrategias que tiendan a
la problematización de valores y representaciones en pos de favorecer la
relación con el otro.

- d. En el marco de esta propuesta, la concepción misma de la cultura extranjera se modifica. Con frecuencia, cuando empleamos el término cultura hacemos referencia a todo aquello que forma parte de lo que habitualmente entendemos como “identidad nacional”, o sea, el conjunto de rasgos comunes compartidos y transmitidos a través de la historia, de generación en generación, por medio de la familia y de la escuela y que constituyen el substrato cultural de la comunidad y su memoria colectiva. Ahora bien, esta cultura “nacional” está atravesada por otras –la cultura cotidiana, la de las élites, la de masas, la de género, la generacional, la regional, la profesional– que deconstruyen el principio de la cultura monolítica y única. Así la ilusión del conocimiento de la totalidad de la cultura se vuelve insostenible. En este enfoque ese pre-concepto es reemplazada por el del acceso a fragmentos de la cultura. La noción de una red de micro-culturas con propiedades específicas que componen el paisaje social y cultural de una comunidad sustituiría la idea de una cultura monolítica y homogénea. Es necesario mostrar esta complejidad y esta diversidad al alumno ya que permitirán acercarse a los múltiples componentes de la comunidad cuya lengua aprende y que enseñará en el futuro.
- e. Asimismo, este enfoque modifica el estatus de los sujetos que intervienen en el acercamiento a la cultura extranjera buscando la toma de conciencia de su triple rol de observadores, informantes y mediadores culturales. Como observadores de la cultura del otro, los sujetos son conscientes de la arbitrariedad de su sistema de interpretación vehiculizado por la propia cultura, por su mirada socialmente situada, sus representaciones socialmente construidas, sus acciones en las negociaciones de sentido, teniendo en cuenta que los hechos culturales no son nunca únicos y descontextualizados sino múltiples, diversificados y determinados por el contexto intercomunicativo en el que se producen. Como informantes, los individuos saben que su mirada es una entre otras; su discurso no es el discurso; su cultura no es la cultura; su pertenencia a un sexo y género determinados, a un grupo social o a una generación condicionan su discurso, recortan la realidad y abren un

universo entre otros históricamente posibles. Como mediadores culturales, los sujetos se ubican en una zona de confluencia de la LCM y de la LCE, se posicionan con respecto a ambas, formulan interpretaciones que intentan combatir el etnocentrismo; son conscientes de sus representaciones, de sus subjetividades y de sus posicionamientos socioculturales; son respetuosos de la alteridad, de la diferencia y están capacitados para la comprensión y la interpretación del otro y de la otredad.

- f. Finalmente, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras debe indagar sobre la diversidad lingüístico-cultural que se vincula con la LCE en cuestión a través de la construcción de espacios de diálogo en el aula. De acuerdo con el planteo de Kramsch (1993), el aula conforma un tercer espacio, es decir, un lugar “entre” en el que confluyen la identidad propia y la identidad otra y donde el desarrollo de una competencia intercultural se hace viable en la medida en que los docentes elaboren estrategias de enseñanza que la favorezcan. Al construir este espacio se habilita a los alumnos a que traigan otras culturas y otras lenguas que no son las de la escolaridad pero que sí son activas en sus contextos sociales para relacionarlas con las LCE que se están aprendiendo. Esta mirada hacia adentro de la propia cultura del contexto de aprendizaje permitiría hacer visibles otras cosmovisiones que de lo contrario permanecerían silenciadas.

Byram y Fleming (1998) evidencian, en este sentido, que aprender una lengua debe llevar a reflexionar respecto de la comprensión de una sociedad y una cultura de hablantes de otras lenguas e incrementar la comprensión de las mismas en relación con la propias sociedades y culturas del aprendiente. Desde una perspectiva intercultural, a su vez, todas las lenguas a las que un sujeto accede en el curso de sus aprendizajes se ponen en relación. Las cosmovisiones se entrecruzan y se enriquecen, los saberes lingüísticos y comunicativos se solidarizan. Al abordar una LCE, un aprendiente tiende puentes hacia su lengua de origen, pero también hacia las otras lenguas a las que se vio confrontado en situaciones de aprendizaje o de otra índole.

Metas y experiencias

Metas	Experiencias
<p>Identificar y analizar las diferentes perspectivas teóricas para caracterizar críticamente la interculturalidad.</p>	<p>Analiza materiales didácticos universalistas en su contexto de circulación a fin de determinar qué tratamiento se hace de la cultura extranjera y de la cultura materna.</p>
<p>Identificar las distintas concepciones de “cultura” que subyacen a los modelos didácticos y a la selección de contenidos en los cursos de LCE.</p>	<p>Evalúa y confronta currículos diversificados que respondan a las características culturales del contexto en el que se desarrollen las situaciones de enseñanza de la lengua extranjera y diseñar programas y planes de clases acordes a ellos.</p>
<p>Identificar expresiones y prácticas culturales propias y de la cultura otra, advirtiendo las limitaciones que puedan surgir al hacerlo.</p>	<p>Compara datos en fuentes culturales variadas y espaciadas en el tiempo, analizando las marcas culturales e interculturales que se ponen de manifiesto en ellos para comprender la evolución cronológica del concepto de cultura e interculturalidad.</p>
<p>Comprender que el aprendizaje de una LCE implica el contacto con sistemas de referencias y representaciones sobre la realidad diferentes de los de la propia LCE.</p>	<p>Aborda un temática específica a partir de diferentes géneros textuales (documentos literarios, periodísticos, científicos, etc.) para reflexionar sobre sus diversos tratamientos en cada cultura.</p>
<p>Desarrollar una actitud positiva frente a la diversidad e interculturalidad del escenario contemporáneo.</p>	<p>Visita centros culturales de diferentes comunidades extranjeras con la finalidad de comprender cómo la sociedad argentina es el resultado del contacto entre lenguas y culturas diversas.</p>
<p>Explorar y elaborar hipótesis sobre los orígenes de prácticas y conflictos culturales, contrastando su validez a partir de los marcos teóricos disponibles.</p>	<p>Identifica vocablos de otras lenguas utilizados en la actualidad, y analizar sus dominios de pertenencia y de utilización.</p>
<p>Identificar variables institucionales, áulicas y/o personales que permitan anticipar la posibilidad de conflicto cultural y formular hipótesis acerca de su origen.</p>	<p>Analiza desde una perspectiva intercultural casos de conflicto entre grupos de distinta pertenencia cultural en el ámbito áulico o institucional, local o internacional. Proponer estrategias de intervención y, simultáneamente, la evaluación de sus resultados en informes.</p>
<p>Establecer lazos entre la propia cultura y la cultura/s extranjera/s en pos de lograr un conocimiento de lo propio y de lo ajeno que permita actuar con eficiencia en situaciones en las que puedan surgir conflictos (inter) culturales.</p>	<p>Analizar e interpretar discursos orales y escritos (disertaciones, emisiones de radio y/o televisión, manifiestos, panfletos, extractos literarios, artículos de opinión, memorias, etc.) representativos del encuentro/desencuentro entre la lengua materna y las lenguas extranjeras.</p>
	<p>Encuestar a hablantes de la lengua que se aprende sobre temas que promueven la reflexión intercultural para identificar puntos de encuentro y de desencuentro con las propias opiniones.</p>

Metas	Experiencias
<p>Identificar los cánones literarios de la LCE y la propia; analizar el carácter histórico e ideológico de su conformación y distinguir los criterios de constitución de los mismos.</p> <p>Enmarcar histórica y socialmente las manifestaciones culturales objeto de análisis para comprender el contexto que da lugar a las mismas.</p> <p>Analizar críticamente los distintos enfoques de enseñanza que favorezcan los intercambios plurilingües y pluriculturales.</p> <p>Seleccionar y analizar metodologías y material pedagógico para la enseñanza de la LCE teniendo en cuenta las particularidades contextuales de la Argentina con el fin de elaborar propuestas de enseñanza innovadoras acordes al enfoque intercultural.</p> <p>Emplear instrumentos de análisis que le permitan concebir la cultura extranjera desde el lugar de observador social e históricamente situado.</p> <p>Distinguir los procesos de negociación de significados determinados por las reglas discursivas de tipo social, culturalmente demarcadas, que se manifiestan en la interacción con la LCE.</p>	<p>Participa, con diferentes roles, en jornadas para promover el conocimiento y el contacto con las lenguas culturas presentes en el ámbito institucional.</p> <p>Observa iniciativas de acercamiento y tensiones entre culturas en el medio socio-cultural propio y analizar las consecuencias que esos fenómenos producen.</p> <p>Indaga sobre distintas manifestaciones artísticas de una determinada sociedad (literarias, arquitectónicas, escultóricas, etc.) y las relaciona con manifestaciones análogas (por género, por época, por ideología) de las sociedades representadas en el aula.</p> <p>Lee textos literarios como manifestaciones privilegiadas de cultura e ideología y analiza su dimensión estética en relación con las demás expresiones verbales.</p> <p>Realiza cuadros cronológicos, líneas de tiempo, etc. que permitan comparar acontecimientos socio-políticos y culturales contemporáneos de los países referentes de la LCE y de nuestro país.</p> <p>Lee y analiza traducciones argentinas de textos literarios canónicos de la LCE estudiada y traducciones extranjeras de textos canónicos argentinos para apreciar el rol de la traducción en la conformación del canon y relevar los criterios culturales que guían la selección de textos a traducir en determinados contextos históricos.</p> <p>Observa en el entornos urbanos la presencia de nombres de calles, plazas, etc. que evidencien su origen, sitúa históricamente y analiza los posibles motivos de su presencia.</p> <p>Diseña materiales didácticos adaptados a diferentes contextos locales de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera que contengan actividades discursivas de confrontación intercultural para favorecer las percepciones interculturales y contrastar perspectivas sobre valores, creencias, tradiciones.</p> <p>Observar y analizar propuestas didácticas de enfoques plurales (por ejemplo las prácticas de intercomprensión) que favorecen la comunicación plurilingüe e intercultural.</p> <p>Para favorecer la emergencia de la mirada intercultural, participa en experiencias de intercambio presenciales o facilitadas por las TIC (chat, foros de discusión, etc.) con hablantes de otras lenguas culturas.</p>

Metas	Experiencias
<p>Desarrollar un conocimiento profundo de la LCE y de la propia más allá de los estereotipos y clichés que circulan en el espacio social.</p> <p>Identifica los discursos dominantes sobre y de la LCE con el fin de distanciarse de ellos. Reconocer y valorar variedades sociolingüísticas de la LCE.</p>	<p>Analizar documentos audiovisuales para reflexionar sobre malentendidos culturales y determinar los códigos en uso y las normas sociolingüísticas que influyen en la construcción de las percepciones personales y sociales del espacio (proxemia), del tiempo (cronemia) y del movimiento (kinesis), en la propia LC y en la LCE.</p> <p>Organiza debates acerca del carácter problemático que comporta toda integración intercultural, analizando los prejuicios sociales, culturales y psicológicos que nacen del encuentro con el otro y explicitando las relaciones que, como sujetos, el futuro docente ha construido y mantiene con la cultura extranjera.</p> <p>Recoge información sobre aspectos culturales de la clase de LE, a partir de la observación directa o a través de documentos audiovisuales, para analizar representaciones y estereotipos y diseñar acciones concretas de deconstrucción.</p> <p>Propone y participa en actividades lúdicas con el fin de exteriorizar representaciones y clichés, compartiendo las vivencias propias y buscando un análisis profundo, personal y colectivo.</p> <p>Analiza textos orales y audiovisuales (películas, reportajes, documentales, narraciones populares) en los que se que presenten variedades sociolingüísticas de la LCE estudiada para discriminar particularidades, establecer comparaciones, contrastar.</p> <p>Participa de espacios virtuales (blogs, fotologs, podcasts, sitios sociales, etc.) donde se abordan temáticas culturales variadas, como medio para establecer contacto e interactuar con otras lenguas y culturas.</p> <p>Redactar y compartir en talleres de lectura y escritura o en espacios institucionales autobiografías de encuentros interculturales a fines de reflexionar críticamente sobre las propias reacciones y actitudes frente a las distintas experiencias de aprendizaje y de contacto con la LCE.</p>

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión		
	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Identificar y analizar las diferentes perspectivas teóricas para caracterizar y conceptualizar la interculturalidad desde un posicionamiento crítico.</p> <p>Identificar las distintas concepciones de cultura que subyacen a los modelos didácticos y a la selección de contenidos en los cursos de LCE.</p>	<p>Analiza los aspectos teóricos provenientes de los principales posicionamientos epistemológicos y metodológicos relacionados con la interculturalidad.</p>	<p>Expresa su visión respecto de las distintas perspectivas teóricas.</p> <p>Describe la realidad escolar y realiza análisis cualitativos de la aplicación de perspectivas teóricas de interculturalidad a contextos cercanos de enseñanza y aprendizaje de la LCE.</p>	<p>Reconoce, releva y reflexiona sobre los indicios de diversidad presentes en el contexto de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Propone actividades de distanciamiento, observación y comparación para analizar el funcionamiento de representaciones y estereotipos.</p>
<p>Identificar expresiones y prácticas culturales propias y de la cultura otra, advirtiendo las limitaciones que puedan surgir al hacerlo</p> <p>Comprender que el aprendizaje de una LCE implica el contacto con sistemas de referencias y representaciones sobre la realidad diferentes de los de la propia LCE.</p>	<p>Reconoce el paradigma de la diversidad como un componente esencial de las lenguas y culturas.</p> <p>Infiere y reconsidera representaciones instaladas en la cultura escolar relacionadas con la homogeneidad de los grupos de aprendizaje y analiza la actitud del docente frente a la diversidad, en videos de clase, a través de la observación directa, etcétera.</p>	<p>Examina y describe la cultura del otro identificando las problemáticas centrales y las reglas de funcionamiento social inherentes a la cultura extranjera y las relaciona con la propia.</p> <p>En la experiencia de residencia, propone estrategias para modificar modos de actuar del docente que favorezcan el diálogo intercultural.</p> <p>Prepara secuencias didácticas acotadas para suscitar la reflexión intercultural sobre aspectos determinados.</p>	<p>Al considerar la clase como un grupo heterogéneo y plural de individuos propone actividades que propician miradas múltiples ante un mismo hecho cultural.</p> <p>Diseña materiales didácticos flexibles que susciten el debate y la reflexión intercultural sobre situaciones, hechos, problemáticas de la sociocultura estudiada.</p> <p>Propone actividades de aprendizaje cooperativo que promuevan la reflexión y el intercambio entre miembros de distintas lenguas y culturas y justifica la elección de las mismas.</p>
<p>Desarrollar una actitud positiva frente a la diversidad e interculturalidad del escenario contemporáneo.</p> <p>Explorar y elaborar hipótesis sobre los</p>	<p>Identifica conflictos de origen intercultural y postula hipótesis de causalidad.</p>	<p>Interpreta situaciones conflictivas de origen intercultural y postula hipótesis de causalidad.</p>	<p>Predice y explica la incidencia de malentendidos interculturales en la comunicación humana.</p>

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>orígenes de prácticas y conflictos culturales contrastando su validez a partir de los marcos teóricos disponibles.</p> <p>Identifica variables institucionales, áulicas y/o personales que permitan anticipar la posibilidad de conflicto cultural y formular hipótesis acerca de su origen.</p> <p>Establecer lazos entre la propia cultura y la cultura/s extranjera/s en pos de lograr un conocimiento de lo propio y de lo ajeno que le permita actuar con eficiencia en situaciones en las que puedan surgir conflictos (inter)culturales.</p>		<p>Propone secuencias didácticas a partir de documentos orales o escritos para evidenciar malentendidos interculturales.</p>	<p>Propone estrategias para evitar el conflicto intercultural o superarlo si ya existe.</p> <p>A partir de técnicas variadas resuelve situaciones interculturales conflictivas en contexto áulico.</p>
<p>Identificar los cánones literarios de la LCE y la propia, analizar el carácter histórico e ideológico de su conformación y distinguir los criterios de constitución de los mismos.</p> <p>Enmarcar histórica y socialmente las manifestaciones culturales objeto de análisis para comprender el contexto que da lugar a las mismas.</p>	<p>Reconoce la contribución de una variedad de obras artísticas y comprende obras literarias representativas de la LCE estudiada.</p>	<p>Describe obras artísticas y literarias de la LCE. Compara y explica diferencias o semejanzas con manifestaciones artísticas de su propia cultura, teniendo en cuenta las realidades socio-culturales que las produjeron.</p> <p>Planifica secuencias didácticas para lograr el acercamiento de los alumnos a obras artísticas y literarias de la LCE.</p>	<p>Propone visitas guiadas, reales o virtuales, a bibliotecas, museos, muestras, centros culturales de colectividades para poder conocer obras representativas de la LCE estudiada.</p>
<p>Analizar críticamente los distintos enfoques de enseñanza que favorezcan los intercambios plurilingües y pluriculturales.</p> <p>Introducir instrumentos de análisis que le permitan al futuro docente, visualizar la cultura extranjera desde su lugar de ob-</p>	<p>Conoce y utiliza herramientas metodológicas para el análisis de realidades lingüístico-culturales diferentes de la propia.</p>	<p>Elabora grillas para relevar datos en diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje y detecta aspectos socioculturales, institucionales, áulicos y personales que configuran culturas de enseñanza y aprendizaje de la LCE.</p>	<p>Selecciona y propone temas a investigar que interroguen sobre prácticas interculturales no incluidas en el corpus de la preparación inicial.</p> <p>Utiliza los datos recogidos para reconsiderar la dinámica de los componentes de</p>

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
servador social e históricamente situado.	Emplea distintos instrumentos de análisis para la observación de realidades lingüístico-culturales diferentes en contextos concretos de enseñanza y aprendizaje.		la situación de clase y propone estrategias para optimizar las relaciones entre los diferentes actores. A partir de la realidad intercultural en la que está situado diseña actividades contextualizadas que van más allá del aula: producción de revistas, obras de teatro, jornadas de discusión intercultural, programas de radio o televisión.
Seleccionar y analizar metodologías y material pedagógico para la enseñanza de la LCE teniendo en cuenta las particularidades contextuales de la Argentina con el fin de elaborar propuestas de enseñanza innovadoras acordes al enfoque intercultural.	Analiza textos y materiales pedagógicos a su disposición y evalúa la capacidad de estas propuestas para permitir lecturas múltiples y abordajes flexibles y plurales. Reconoce presupuestos, implícitos culturales, estereotipos y representaciones sociales en los materiales didácticos a disposición.	Evalúa currículos e indaga sobre los materiales didácticos de uso corriente para relevar las propuestas efectuadas para el desarrollo de los contenidos interculturales. Examina materiales didácticos que proponen enfoques plurales, los analiza y proyecta cómo aplicarlos en situaciones de enseñanza en ámbitos locales y regionales. En sus actividades didácticas cita y aplica los fundamentos teóricos y metodológicos de propuestas pedagógicas centradas en enfoques plurales que favorecen la comunicación intercultural (por ej. la intercomprensión de lenguas).	Selecciona documentos de fuentes diversas y elabora materiales didácticos adaptados a los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje de la LCE. Selecciona y propone actividades y planes de clase que relacionen dos o más LCE con la LC propia desde prácticas pedagógicas de intercomprensión.
Distinguir los procesos de negociación de significados determinados por las reglas discursivas de tipo social, culturalmente demarcadas, que se manifiestan en la interacción con la LCE.	Reconoce y analiza las reglas discursivas puestas en juego en muestras auténticas de debates, conversaciones, discusiones en la LCE que manifiesten la negociación cultural.	Utiliza pertinentemente las reglas observadas en debates, conversaciones y discusiones en la LCE que manifiesten la negociación cultural.	Propone actividades de discusión y debate acerca de temas que manifiesten la negociación cultural y evidencien el uso de las estrategias puestas en juego (por ejemplo, para tomar la palabra, cambiar de turno conversacional, conceder, defender una

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Desarrollar un conocimiento profundo de la LCE y de la propia más allá de los estereotipos y clichés que circulan en el espacio social.</p> <p>Identifica los discursos dominantes sobre y de la LCE con el fin de distanciarse de ellos. Reconocer y valorar variedades sociolingüísticas de la LCE.</p>	<p>Identifica generalizaciones y estereotipos en textos orales y escritos de la LCE.</p> <p>Identifica y describe con pertinencia las culturas e identidades sociales de las lenguas que estudia y es capaz de transmitir estos conocimientos según el nivel de lengua alcanzado.</p> <p>Descubre y distingue elementos léxicos, fonéticos y morfo-sintácticos característicos de las principales variedades de la LCE estudiada.</p>	<p>Identifica y reemplaza generalizaciones precarias sobre hechos y comportamientos sociales de la sociocultura extranjera por imágenes más complejas, fundadas en la observación, el estudio y la reflexión.</p> <p>Descubre y se relaciona con otras LCE y otros contextos socioculturales no previstos en el corpus de preparación inicial.</p> <p>Identifica aspectos centrales de las culturas que conviven en su comunidad y busca elementos de contacto y vinculación con ellas.</p> <p>Reconoce variedades regionales y geográficas de la LCE e identifica registros sociales, generacionales de la LCE.</p>	<p>postura, rechazar, etc.).</p> <p>Propone actividades para reflexionar sobre generalizaciones y estereotipos forjados en su propia cultura en relación a prácticas, comportamientos y normas sociales de la sociocultura extranjera.</p> <p>Propone planes educativos en sus instituciones de pertenencia para propiciar el descubrimiento y el acercamiento a otras culturas tanto dentro de su propia comunidad como en el seno de comunidades donde se habla la(s) LCE(s) que enseña (proyectos de intercambio)</p> <p>Elabora y/o justifica la elección de actividades didácticas a partir de corpus variados que incluyan las variedades sociolingüísticas de la LCE.</p>

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. París: PUF, Collection l'Éducateur.
- BEACCO, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- BENUCCI, A. (2001). La competencia intercultural. En P. Diadori, *Insegnare Italiano a stranieri*. Roma: Le Monnier.
- BYRAM, M. & FLEMING (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. FLEMING (2001 [1998]). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 9-17. Trad. J. R. Parrondo y M. Dolan.
- BYRAM, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DERRIDA, J. (2001). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial
- DEMORGON, J. (1989). *L'exploration interculturelle: pour une pédagogie internationale*. París: Armand Colin.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa 34.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- PHILIPP, M.G. (1995). *De l'approche interculturelle en éducation*. París: CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques.).
- SERRANI, S. (2005). *Discurso e Cultura na aula de Língua*. Campinas: Pontes.
- ZARATE, G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. *Le Français dans le Monde*, 181, pp. 34-39.

Núcleo IV: Prácticas discursivas

Fundamentación

Introducción

La tarea de concebir la formación inicial de un docente de LCE plantea un aspecto sensible del proyecto de democratización de la enseñanza, puesto que es precisamente nuestro modo de relacionarnos con el lenguaje lo que instaura la posibilidad de un acceso significativo a la comprensión del mundo. La complejidad en virtud de la cual se configuran nuestras sociedades nos compromete a reorientar la mirada hacia un horizonte que pueda ser desplegado más allá de una visión formal y normativa de las lenguas. Es necesario, por tanto, poner el acento en la formación de un docente que asuma el desafío de trabajar en consonancia con las políticas regionales de alianzas latinoamericanas y que, a su vez, favorezca la interpretación de los variados escenarios de la interculturalidad. Atentos a un mundo en permanente transformación y “en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad” (cf. Ley de Educación Nacional, art. 92, inc.a) es importante que el funcionamiento de las lenguas y el lenguaje pueda ser pensado como una práctica social históricamente determinada.

El sujeto es un ser en contexto que se relaciona de manera pública y privada con los otros y con el mundo a través del lenguaje, dentro de un intrincado complejo de relaciones humanas que definen de manera colectiva el contenido de su conducta social. Indudablemente, esto redimensiona el concepto de lenguaje entendido ahora como un conjunto abierto de alternativas que se le presenta al individuo al momento de dar sentido. El contexto cultural integra redes de posibilidades semióticas que determinan qué usar, cuándo usarlo, con quién hacerlo.

El uso del lenguaje es entendido en su aspecto funcional (Halliday, 1978, 1982; Halliday y Matthiessen, 1999) ya que crea significados que, a su vez, mantienen una relación dialéctica con sus entornos. En otras palabras, los modos de significar son procesos en los que los sentidos resultan de opciones semánticas contextualizadas. Este posicionamiento nos permite explorar la LCE y analizarla

en el “hacer con”. Se concibe el desarrollo del lenguaje como un proceso de construcción de sentido que implica realizar opciones dentro de un sistema complejo. Estas elecciones dependen de y modifican los contextos en los que se escucha, se dice, se lee y se escribe.

Definición

Las prácticas discursivas son aquellas acciones, usos y operaciones de lenguaje que dan sentido a nuestras relaciones con el mundo y a través de ellas los individuos, colocados en situaciones concretas de su vida en la comunidad, se constituyen en sujetos de enunciación. Sujetos abiertos a un repertorio de posibilidades y supeditados a una serie de restricciones sociales. Desde la perspectiva de la enseñanza y la formación de docentes de lenguas, esto implica dejar de lado la noción de gramática como punto de partida, como sistema organizador con categorías apriorísticas, mutuamente excluyentes y relativamente fijas e incuestionables, tales como sustantivo, adjetivo, verbo, locuciones preposicionales o adverbiales, sintagma nominal y verbal, conectores de coordinación y/o subordinación, entre otros.

Se trata de trabajar con una gramática del significado, es decir, asumir que una misma forma lingüística puede interpretarse de maneras diferentes según el contexto socio-histórico, los propósitos de los participantes y las relaciones que se establecen entre ellos. Así, cuando se opta por una forma determinada se soslayan las que hubieran podido ser dichas. Observemos los siguientes enunciados, frecuentes en el discurso pedagógico: “Podrán entregar el trabajo dentro de dos semanas”; “la fecha de entrega es dentro de dos semanas, exactamente el día ...”; “entreguen el trabajo dentro de quince días, el día ...”, o “se recuerda que se debe entregar el trabajo dentro de quince días”. En estos ejemplos, desde la perspectiva de la gramática del significado, se prioriza el valor de los componentes lingüísticos a la luz de su relación con el contexto de enunciación y no la mera identificación y descripción aislada de los mismos. Es decir, la identificación y el reconocimiento de las diferentes formas verbales del verbo entregar, la presencia o ausencia de modalizadores y la selección léxica, entre otros, cobrará

sentido, como resultado de un proceso de reflexión y contextualización teniendo en cuenta los matices que diferencian un enunciado de otro.

Así, la noción de lenguaje como práctica discursiva marca una concepción singular de los procesos de aprendizaje y de enseñanza de LCE. Dar sentido, según esta perspectiva, significa interpretar el mundo desde ángulos diferentes y comprender las condiciones que hacen posible las diversas instancias de enunciación. Esto implica considerar que nuestras acciones ligadas al lenguaje son entendidas como prácticas que sitúan socialmente la relación establecida entre lo dicho y el proceso histórico (Foucault, 1999 [1969]). En tal sentido, cuando pedimos información o sostenemos un argumento, cuando valoramos una obra de arte o dialogamos sobre un informe televisivo, nos movemos por diferentes posiciones enunciativas de materia verbal y no-verbal (Zoppi Fontana, 1999). Ponemos en juego diversos propósitos, asumimos distintos papeles, realizamos diferentes acciones, según las relaciones de poder que tejen la trama social. Un pintor, por ejemplo, no hablará de su obra de la misma manera con el público que lo acompaña el día de la inauguración de su muestra, con un crítico de arte, con otro artista, con sus alumnos o con quien le vende los materiales de pintura. En cada caso se expresará de diferente manera porque ocupa diferentes lugares de enunciación. Asimismo, los sentidos que actualmente le atribuimos a los diversos aspectos de nuestra vida no han sido siempre los mismos. De hecho, han cambiado y es probable que vuelvan a hacerlo. Por citar un ejemplo, el término identidad ligado, en una primera acepción psicológica, a la conciencia de la propia individualidad se difunde posteriormente hacia el discurso de las Ciencias Sociales alcanzando una dimensión colectiva. Hablamos de *identidad social, cultural, política, nacional*, etc. Además, palabras tales como red, comunidad, pareja, experiencia, contención o desprolijidad se transforman con el devenir del tiempo y del discurso. Por eso decimos que el lenguaje es un proceso histórico de producción de sentidos y su reconfiguración puede afectar tanto el valor fugaz de algunas expresiones informales –cuyo uso puede aparecer, modificarse o desaparecer rápidamente– como los cambios lentos que actúan sobre las formas más consolidadas de las lenguas.

Mediación

Nuestra relación con el mundo aparece mediada por distintos procesos de significación: imagen, música, gestos, palabras. Esta dimensión simbólica viene a ocupar el lugar de otra cosa: un objeto, un acontecimiento, una emoción, una idea. Es así como el sentido de representación, en tanto imagen de una determinación socio-histórica, se manifiesta desde un ángulo que expresa más un punto de vista que la descripción objetiva de una realidad. Sin duda, ante ciertos hechos, términos tales como guerra o conflicto no construyen del mismo modo la realidad. Lo mismo sucede con rebelde o terrorista, ocupación o misión de paz. En el acto de nombrar no se juega una simple adecuación referencial sino una toma de posición (Serrani, 1998). También, cuando se califica a las LCE y sus variedades –presentes hasta el momento en nuestro sistema formal– en “fáciles”, “difíciles”, de mayor o menor prestigio, “mejores” para las ciencias que para las artes, entre otros ejemplos posibles, lejos de definirse atribuciones inherentes a esas lenguas lo que emerge son las representaciones que sobre ellas circulan y que, muchas veces, se extienden a quienes las hablan.

A raíz de lo planteado, debemos decir que existe una estrecha relación entre las representaciones y los contextos culturales e históricos en las que ellas se manifiestan. Son los repertorios culturales de una memoria colectiva los que, efectivamente, organizan los innumerables modos de significar (Lotman, 1996; Ponzio, 2006). La manera en que una cultura determinada nos enseña a percibir, a leer, a desear, está vinculada con lo que es posible y no es posible decir. Así, por ejemplo, los modos de tomar y dar la palabra, el manejo de los silencios, de la mirada, de la gestualidad, del tono de voz y de la proxemia tienen que ver con las características culturales específicas de la interlocución. En suma, son las identificaciones con una cultura las que articulan nuestras prácticas significantes. Este punto tiene especial relevancia para comprender la alteridad de las identidades lingüístico-culturales reconstituídas incesantemente en lo que llamamos lengua materna, lengua nacional, lenguas originarias, lengua extranjera, de origen, lenguas de contacto y otras categorías que demarcan la diversidad.

Enunciación

Al enunciar, los individuos son interpelados por ideologías, es decir, por un conjunto complejo de valores, creencias, actitudes y representaciones que ponen en juego prácticas asociadas a una determinada formación social. Esta se organiza mediante relaciones de alianza, antagonismo o dominación, que pueden reproducir, recrear o fosilizar ideologías (Eagleton, 1991). Así, la subjetividad implica una dimensión que incorpora y asume diferentes voces sociales en conflicto. En este sentido, resulta importante valorar las posibilidades de entendimiento (acuerdos) o desentendimiento (desacuerdos, malentendidos) inherentes a las prácticas enunciativas en las LC (el juego de la interacción, los posicionamientos y las relaciones de poder entre los participantes) y tomar conciencia de la distancia que existe entre los modos de significar en LCE y LCM. Esto supone que las formas lingüísticas construyen modos de significación y de representación del mundo real o imaginario y que las prácticas discursivas construyen la realidad social, sin soslayar el hecho de que la realidad impacta sobre esas prácticas.

Para esto, se deben reconocer y usar en LCE los procedimientos de puesta en escena discursiva que exigen una determinada interacción en la que se ponen de manifiesto la intersubjetividad, los conocimientos y creencias más o menos compartidos que permiten que el sujeto se posicione según su estatus y adopte un determinado papel en cada situación. Se trata de un juego de posicionamientos orientados tanto por la ideología como por la formación discursiva con la cual el sujeto crea lazos de identificación y por los puntos de vista que supone en el otro interlocutor (Pêcheux, 1975). Mediante el abanico de posibilidades de significar, se negocian identidades discursivas que, en interacción, construyen significados culturalmente pertinentes.

Heterogeneidad y efectos de sentido

Dado que una comunidad de habla real es siempre heterogénea, la puesta en escena discursiva en una LC determinada implica (re)conocer la existencia de variedades lingüísticas -maneras de expresarse, de pronunciar y entonar, rutinas lingüísticas, géneros verbales, modos de inferencia- que son construidas, mantenidas y eventualmente abandonadas por los sujetos, individual o colectivamente, para vehicular significaciones sociales diversas o para construir dinámicamente

identidades y (auto)representaciones. Los discursos implican conductas simbólicas que se dan en contextos socio-culturalmente definidos. En la confluencia de discursos y contextos suelen nacer discursos legitimadores y reproductores de una ideología de “purismo lingüístico” que sostiene, en mayor o menor grado, normas o modelos lingüísticamente idealizados, originados por situaciones de dominio político y cultural (Argenter, 2001).

El posicionamiento enunciativo de los sujetos es afectado por una relación tensional. Aunque en muchas ocasiones nos sintamos confiados sobre la objetividad o neutralidad de nuestras palabras, los procesos de significación se articulan de hecho como efecto de posiciones confrontadas que dividen el espacio de la intersubjetividad. Ello parece marcarse visiblemente en aquellos enunciados que expresan opiniones o juicios en el marco de debates de naturaleza variada: políticos, estéticos, pedagógicos, deportivos, afectivos, en los que somos interpelados a asumir una posición. Pero la cuestión es menos transparente cuando se trata de enunciados producidos con el fin de vehicular predominantemente información o de indicar una “realidad objetiva”, tal como ocurre con los gestos de cortesía -posturas, señas o expresiones de disculpa, de agradecimiento-, con la señalización urbana o con la producción de la noticia, prácticas que solo parecen constatar realizaciones y hechos. Sin embargo, ya sea en la postura tomada respecto de las conductas sociales -saludar o no, felicitar, gritar en público- o en el criterio fijado para la regulación del espacio público y privado -prohibiciones o permisos para estacionar, fumar, ingresar animales en un lugar-, incluso en el enfoque asumido por los medios acerca de la construcción del acontecimiento -adoración o desprestigio de figuras públicas, exaltación o indiferencia de conflictos políticos- es posible advertir un determinado punto de vista que, aunque legitimado, puede entrar en conflicto con otras miradas e incluso, modificarse (Authier-Revuz, 1984, 1995).

Interpretación

Los sentidos se construyen en virtud de una actividad de interpretación. Desde esta perspectiva, podemos decir que el trabajo simbólico de las lenguas registra la manera en que cada cultura, ligada a su situación histórica, recorta lo real desde un ángulo determinado (Voloshinov, 1992 [1929]). Cabe advertir que, incluso, en el seno de una misma cultura existen diferencias en los sentidos que

se le otorgan a ciertas formas. A modo de ejemplo, que el valor dado al sentido de extranjería no solo ha ido cambiando en el tiempo, sino que además presenta alcances variados en las sociedades actuales. Así, una canción, una publicidad, una noticia, una entrevista, una charla cotidiana nos ofrecen diversas interpretaciones del otro, del extranjero. Este puede ser entendido unas veces como ilegal, clandestino; otras, como radicado, nacionalizado; también como ilustrado, ejemplar; según una visión más indiferente, como exótico, ignoto; desde una mirada más interesada, en tanto visitante, turista; o bien, desde la condición de desplazado, refugiado.

Materialidad lingüística

Las prácticas significantes tienen una inscripción material en los textos. Los procesos de construcción de textos no se restringen únicamente a lo verbal sino que son también la expresión de numerosos lenguajes, desplegados en un registro sonoro, icónico, corporal, que pueden converger incluso en el mismo espacio simbólico. El texto entendido como una construcción histórica, empírica, socio-cultural y polisémica dista de ser una unidad cerrada, completa e inmanente.

La materialidad de los textos está dada por los dispositivos, soportes y contextos en los que se disponen las relaciones de sentido, como así también por sus modos de circulación: afiches de calle, libros en bibliotecas, publicidades en redes de comercio electrónico, actuaciones dramatúrgicas. Son precisamente los formatos los que revelan los procesos de significación. Los discursos, ordenados en determinados soportes y situados en determinadas esferas de circulación, constituyen series textuales o géneros que están disponibles en el conjunto de modelos y convenciones que una comunidad ha acumulado a lo largo de su historia y que hacen posible las acciones verbales de sus integrantes. Cada género discursivo es entendido como un dispositivo de comunicación social, históricamente construido, relativamente estable y, a su vez, susceptible de ser reconfigurado (Bajtín, 1998 [1979]; Ponzio, 1996). Así, podemos encontrar géneros literarios, mediáticos, fílmicos, musicales, humorísticos, instruccionales, administrativos, académicos, entre otros, de larga tradición y de creación reciente, que se diversifican y complejizan. Entre los géneros propios generados por la práctica institucional de la formación docente podemos indicar, a modo de ejemplo, el resumen, las fichas bibliográficas, el currículum vitae, la monografía, el informe

de observación de clases, el artículo de investigación.

Contextos de uso y paradigmas lingüísticos

El saber metalingüístico de las gramáticas, los diccionarios y los libros de textos fragmenta la materialidad lingüística y tiende a naturalizar nuestra relación con los procesos de construcción del sentido, creando la ilusión de que el dominio de estos instrumentos lingüísticos permite controlar plenamente el funcionamiento de las lenguas y el lenguaje. Dicho de otro modo, se instala la idea de que la suma del conocimiento de las unidades garantiza el uso de la lengua. Sin embargo, es evidente que las lenguas son reguladas por la estandarización del orden gramatical, por la codificación de los diccionarios, por la escolarización del uso de libros y manuales (Auroux, 1992, 1994). Pero, si bien en cada lengua se distinguen un conjunto de regularidades dadas en la grafía de las palabras, en la formación léxica, en el encadenamiento del orden sintáctico, en la realización fonético-fonológica, en la frecuencia de ciertas expresiones, es necesario enfatizar también que esta mirada normativa cobra un nuevo valor cuando es situada desde un enfoque procesual de las lenguas, dado que les otorga una jerarquía diferente conforme a los cambios y a la complejidad de lo social. Las palabras se disponen y se reorganizan porque operan de acuerdo con una pluralidad de instancias enunciativas que, en algunas ocasiones se ajustan y, en muchas otras, se distancian de la generalización exigida por las normas. De manera que los procedimientos de selección léxica, la secuenciación enunciativa, la orientación de los operadores argumentativos, los matices de entonación, lo que decimos y lo que dejamos en silencio responden más a un contexto de uso que a la actualización de paradigmas lingüísticos.

Oralidad

Al constituirse en hablante de una LCE el individuo enriquece su perfil identitario porque adopta un reposicionamiento estatutario –posición alta, baja o de par en la relación, de conocedor o de no conocedor; de poder o de sumisión– y porque asume roles siempre nuevos. En este sentido, las prácticas de oralidad permiten disponer de un repertorio de recursos y adquirir otros para resolver nuevos desafíos socio-discursivos, a fin de identificar la especificidad de esta práctica y diferenciar los usos sociales de la LCE. Por ejemplo, uso del

léxico y de ciertos tiempos verbales según la relación –y la representación de esta relación– entre los interlocutores; tema y propósitos, presencia de silencios, dudas, repeticiones; marcas de inicio, mantenimiento o cierre de interacción verbal; ruptura de construcciones; co-enunciaciones; tonos de voz; entonaciones. Estas últimas, ya sean regionales, de grupo etario, de clase social o idiosincrásicas, connotan el espacio intersubjetivo, facilitan la interpretación y contribuyen a la percepción del mundo.

Lectura y escritura

En lo que refiere a las prácticas discursivas de lectura y escritura resulta importante indicar su valor en tanto procesos semióticos que propician la diversidad de puntos de vista, según el contexto de que se trate, y favorecen el desarrollo del pensamiento crítico. Ambas prácticas están estrechamente relacionadas. En efecto, la lectura contribuye a elaborar modelos de escritura y a tematizar sentidos que serán materia prima de redacciones posteriores. Por otra parte, a través de la escritura es posible, por ejemplo, dar cuenta de lecturas previas. Sin embargo, más allá de las reciprocidades entre lectura y escritura, podemos observar los procesos específicos que las diferencian.

Vivimos en una disposición de lectura permanente. Leemos libros, mensajes de texto, carteles publicitarios, señales de tránsito, graffitis o pintadas urbanas, imágenes virtuales, etc. La lectura constituye, entonces, una forma de mediación con el mundo. El proceso de significación desencadenado por la lectura comprende relaciones múltiples, distancias espaciales y temporales, momentos recurrentes de interrupción y relectura, ausencias, que impiden la interpretación lineal y unívoca. Este proceso depende de los conocimientos previos, de las expectativas, de las formaciones ideológicas que interpelan al lector en tanto individuo perteneciente a una comunidad lectora dada. De este modo, como el texto no se concibe como una totalidad objetiva e inmanente sino que muestra un punto de vista relativo, una mirada inscripta en una cultura de la que es heredero, se debe comprender que su circulación por determinados grupos lectores le otorga grados diversos de legibilidad (Orlandi, 1988). Así, los sentidos que pueden ser leídos en una historieta, por ejemplo, tienen que ver no solo con lo que el texto dice, sino también con aquello que no es inmediatamente visible porque está presupuesto e implícito. De la misma manera, cuando leemos una

biografía encontramos que lo que se dice establece relaciones con lo que otros textos dicen, haciendo que la lectura sea un proceso complejo de instauración de sentidos.

Por otro lado, el ejercicio de la escritura permite observar otra dimensión del proceso de las prácticas discursivas. Precisamente, el valor que nuestras sociedades le atribuyen al registro gráfico de los signos se vincula con la propia dinámica cultural, con el complejo tramado de perspectivas que se materializan en la operación de escribir. De este modo, nos constituimos en autores de mensajes electrónicos, de cartas comerciales, de leyes, de exámenes, de canciones y poemas, de artículos periodísticos y libros de texto, de una numerosa variedad de producciones en las que argumentamos, describimos y narramos. Esto caracteriza a la escritura como un trabajo social más que como una labor individual ya que la posición enunciativa que ocupamos al escribir articula discursos provenientes de diversos lugares sociales. Esta heterogeneidad de la escritura se vincula también con la hibridación de los géneros (Corrêa, 2004). Así, la producción de una conversación por chat o de un correo electrónico puede hacer dialogar en un mismo espacio discursivo la falta de puntuación propia de ciertas tendencias del diseño gráfico, el uso de emoticones o pictogramas y la utilización de abreviaturas, más próximas a la oralidad de nuestros diálogos cotidianos. Asimismo podemos observar que, además de la relación marcada entre el texto oral y el escrito, la representación de un código formal legitimado es otro factor que determina la producción de un texto. Así, cuando se trata de escritos académicos o literarios ligados a patrones y cánones, el trabajo con borradores preliminares, con revisiones e instancias de acompañamiento, con reformulaciones y criterios de autocorrección, resulta necesario para que la práctica de redacción se constituya en una práctica social significativa (Carlino, 2008). En cualquier caso, la considerada “versión final” de un escrito debe ser entendida como punto de partida para nuevas producciones.

Metas y experiencias

Metas	Experiencias
<p>Conocer los aspectos formales y funcionales de la LCE haciendo hincapié en la relación norma-uso.</p>	<p>Contrasta corpus de textos orales y escritos con reglas gramaticales a fin de reconocer convergencias y divergencias entre el uso y la norma.</p>
<p>Comprender el funcionamiento de los aspectos sistemáticos y normativos de la LCE desde una perspectiva teórica, descriptiva, explicativa y situada.</p>	<p>Asume roles diferentes en diversas situaciones de interlocución.</p>
<p>Conocer la LCE en su dimensión fonético–fonológica.</p>	<p>Consulta diccionarios (bilingües, monolingües, etimológicos, de sinónimos, de regencia en diferentes soportes), gramáticas y otros instrumentos para observar la estabilización de ciertas normas lingüísticas en determinados momentos históricos y su posterior evolución en el devenir de la LC.</p>
<p>Conocer la LCE en su dimensión morfosintáctica.</p>	<p>Utiliza los conocimientos lingüísticos en diferentes contextos atendiendo a la especificidad de los mismos.</p> <p>Imita los sonidos y las melodías propios de una variedad lingüística escogida de la LCE, a partir de escuchas de textos.</p> <p>Elabora textos orales considerando patrones de pronunciación y entonación propios de la LCE.</p>
<p>Conocer la LCE en su dimensión léxica.</p>	<p>Graba producciones orales propias con el fin de identificar la variedad que utiliza en tanto futuro docente de LCE y evalúa la distancia con otras variedades.</p> <p>A partir de un corpus de textos orales y escritos, observa el lugar y la forma de las palabras en los enunciados.</p> <p>Utiliza reglas de morfosintaxis internalizadas en producciones orales y escritas variadas.</p>
<p>Conocer la LCE en su dimensión pragmático-discursiva.</p>	<p>Releva diferencias entre la morfosintaxis del discurso oral y el escrito con el fin de apropiarse de esas especificidades y poder emplearlas en los discursos propios.</p> <p>Reconoce y construye isotopías y redes semánticas a partir de núcleos temáticos.</p> <p>Consulta diferentes diccionarios impresos y digitales (de sinónimos, analógicos, etc.) para conocer la definición, el uso y los contextos de aplicación de una palabra/expresión.</p>
<p>Conocer la LCE en su dimensión pragmático-discursiva.</p>	<p>Utilizar en sus producciones orales y escritas el léxico incorporado con el fin de tenerlo disponible en situaciones de interacción.</p> <p>Analiza, en textos orales y escritos, el tipo de relación que se establece entre los inter-</p>

Metas

Experiencias

Conocer la LCE en su dimensión paraverbal y no verbal.

Desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión metalingüística con respecto a las prácticas discursivas propias y ajenas.

Comprender los rasgos culturales particulares de la LCE en el ámbito de las prácticas discursivas.

Comprender diversas variedades lingüísticas de la LCE y su valor social.

Reconocer teorías y autores cuyos estudios hayan contribuido a configurar el campo de las prácticas discursivas en LCE.

locutores: de paridad, superioridad, inferioridad, a través de las marcas textuales.

Confecciona un corpus de textos con el fin de detectar puntos de vista, juicios y posiciones encontradas implícitas o explícitas.

A partir de un corpus de textos orales y escritos, detecta propósitos, intenciones, ideologías y preconceptos.

Produce textos orales y escritos de diferente fuerza pragmática (más o menos objetivos, subjetivos, emotivos, afectivos, etc.) teniendo en cuenta el contexto de producción-recepción y las reglas de la interacción social.

Analiza en textos orales y escritos el valor de lo implícito, las repeticiones, los solapamientos en la construcción de sentidos. En el caso de textos orales (presenciales o en video), observa igualmente el silencio, la gestualidad, la mirada, la proxemia.

Interactúa con hablantes de la LCE oralmente o por escrito por medios tradicionales (entrevistas, cartas) o en entornos tecnológicos (correo electrónico, chat, foros, redes sociales) para desarrollar y evaluar la capacidad de interacción propia en LCE y la del interlocutor.

Desarrolla prácticas de reformulación, expansión, traducción inter e intralingüística con el fin de evaluar procedimientos textuales y la capacidad propia de ejecución.

A partir de un corpus de textos o en interacción mediada por tecnologías en LCE y LM, identifica y explica aquellos malentendidos y conflictos interpersonales que pueden provenir de prácticas discursivas marcadas culturalmente.

A partir de un corpus de textos orales y escritos, reconoce las diversas variedades lingüísticas de diferentes regiones, grupos sociales y etarios y el valor que las diferentes comunidades de habla otorgan a las mismas.

A partir de ejemplarios, corpus de análisis utilizados en comunicaciones o trabajos científicos, identifica los marcos teóricos subyacentes.

Identifica en distintos tipos de gramáticas -normativas, descriptivas, funcionales, textuales, etc.- los criterios de elaboración de las mismas teniendo en cuenta los diferentes paradigmas teóricos.

Conoce y emplea de manera correcta la terminología específica de las áreas disciplinarias involucradas en las prácticas discursivas.

Metas	Experiencias
<p>Elaborar textos orales y escritos inscriptos en géneros determinados y comprender que ambos están condicionados socio-históricamente.</p>	<p>Identifica los patrones que caracterizan los diversos géneros discursivos y formatos textuales, observando particularmente el momento socio-histórico y el lugar de su producción.</p> <p>Evalúa a partir del estudio de patrones genéricos los cambios y las permanencias de géneros y formatos a través del tiempo.</p> <p>Identifica las marcas de subjetividad, polifonía y heterogeneidad en una diversidad de textos.</p> <p>Produce textos de diferentes géneros teniendo en cuenta el contexto, el contenido y el propósito de la interacción y el interlocutor.</p> <p>Estudia las características de textos orales y escritos y elaborar resúmenes, síntesis e informes, respetando las particularidades de cada uno de estos géneros.</p> <p>Produce planes de trabajo y textos académicos orales y escritos tales como cartas de presentación, CV, biodatas/ notas biográficas, abstracts, ponencias, exposiciones.</p> <p>Graba, desgraba, toma notas en el aula y/o en conferencias de especialistas –presenciales o virtuales– para ejercitar la comprensión, la restitución de información y el análisis.</p> <p>Observa características de discursos sobre problemáticas de actualidad para producir textos argumentativos escritos y orales.</p> <p>Reconoce y analiza, en textos orales y escritos, estrategias retóricas -analogías, ironías, exageraciones, atenuaciones, etc.- para utilizarlos en sus propios discursos.</p> <p>Lee críticamente diferentes resúmenes de un mismo texto para relevar indicios de mayor o menor adecuación a las condiciones de fidelidad y economía.</p> <p>Usa recursos tecnológicos educativos tradicionales, informáticos, y multimediales (diferentes tipos de diccionarios y gramáticas, buscadores, traductores, correctores) para corregir y mejorar producciones orales y escritas.</p> <p>Identifica a partir de textos representativos de las diferentes disciplinas -historia, literatura, didáctica, ciencias del lenguaje, entre otros- los procedimientos de puesta en texto propios de cada una de ellas.</p>

Mapas de progreso

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Conocer los aspectos formales y funcionales de la LCE haciendo hincapié en la relación norma-uso.</p> <p>Comprender el funcionamiento de los aspectos sistemáticos y normativos de la LCE desde una perspectiva teórica, descriptiva, explicativa y situada.</p> <p>Conocer la LCE en su dimensión fonético-fonológica.</p>	<p>Identifica forma y función de enunciados en contextos de uso.</p> <p>Produce enunciados correctos y adecuados en situaciones de interacción.</p> <p>Es capaz de autocorregir sus producciones cuando estas presentan disociaciones a nivel formal y funcional.</p> <p>Utiliza gramáticas, diccionarios y otros instrumentos de consulta impresos o digitalizados para relacionar norma y uso en la oralidad y la escritura.</p> <p>Identifica normas del sistema de la LCE y elabora hipótesis explicativas según una teoría determinada.</p> <p>Identifica y describe los fonemas de la LCE y la relación entre ellos según un contexto de uso.</p>	<p>Establece relaciones formales y funcionales adecuadas entre norma y uso.</p> <p>Adecua sus enunciados a diferentes situaciones de interacción utilizando una gama variada de recursos lingüísticos.</p> <p>Corrige y favorece la autocorrección de errores producidos por sus alumnos en la relación norma-uso.</p> <p>Analiza críticamente las descripciones teóricas disponibles con respecto al funcionamiento de la LCE y evalúa su potencial explicativo.</p> <p>Fundamenta teóricamente opciones enunciativas propias y de otros.</p> <p>Es capaz de tomar decisiones teóricamente fundadas en lo que respecta a los aspectos sistemáticos y normativos de la LCE;</p> <p>Propone y fundamenta secuencias de actividades didácticas focalizadas en la enseñanza de normas y usos así como de reflexión metalingüística.</p> <p>Usa y explica de manera adecuada los diferentes rasgos segmentales y suprasegmentales de la LCE en diferentes contex-</p>	<p>Detecta situaciones de inadecuación en la relación norma y uso.</p> <p>Analiza factores determinantes de situaciones de inadecuación y propone estrategias para la percepción y ajuste de producciones por parte de sus alumnos.</p> <p>Evalúa las opciones enunciativas que realizan sus alumnos, desde una perspectiva teórica dada.</p> <p>Orienta a sus alumnos de manera adecuada en la selección de formas en contextos de situación diversos.</p> <p>Planifica y desarrolla actividades que favorecen el aprendizaje de normas y usos y la reflexión metalingüística articulando la teoría de referencia y la práctica.</p> <p>Explica los rasgos de los patrones de pronunciación de la LCE.</p>

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional	
<p>Conocer la LCE en su dimensión morfosintáctica.</p>	<p>Identifica y describe los rasgos suprasegmentales de diferentes variedades de la LCE.</p> <p>Articula los sonidos propios de la LCE y produce textos orales atendiendo a los rasgos suprasegmentales de una variante de referencia.</p> <p>Identifica y explica las relaciones morfosintácticas en textos orales y escritos según una variedad de referencia.</p> <p>Distingue las reglas morfosintácticas de la oralidad y de la escritura.</p> <p>Realiza opciones morfosintácticas correctas en sus producciones orales y escritas.</p>	<p>tos de uso.</p> <p>Identifica la variedad en la que está instalado y la compara con otras variedades fonético-fonológicas</p> <p>Discierne casos de interferencia en la producción oral.</p> <p>Diseña breves secuencias didácticas para inducir la producción de rasgos segmentales y suprasegmentales de la LCE.</p> <p>Analiza y justifica las elecciones morfosintácticas realizadas por sí mismo o por otros en textos orales y escritos.</p> <p>Planifica secuencias didácticas simples focalizadas en la enseñanza de la morfosintaxis optando por una variedad de referencia.</p>	<p>Orienta a sus alumnos en la producción de patrones de pronunciación adecuados a contextos de usos diversos.</p> <p>Diseña secuencias didácticas variadas y de complejidad creciente que faciliten la producción de rasgos segmentales y suprasegmentales de la LCE en diferentes contextos.</p> <p>Orienta a sus alumnos en la selección adecuada de construcciones morfosintácticas en textos orales y escritos.</p> <p>Planifica secuencias didácticas variadas y de complejidad creciente focalizadas en la enseñanza de la morfosintaxis optando por una variedad de referencia que justifica teóricamente.</p>	
<p>Conocer la LCE en su dimensión léxica.</p>	<p>Identifica y analiza definiciones y propiedades de unidades léxicas.</p> <p>Reemplaza unidades léxicas variadas en textos escritos y orales adecuándolas al uso.</p> <p>Reconoce y construye isotopías y recorridos interpretativos en la comprensión</p>	<p>Justifica las opciones léxicas realizadas en textos orales y escritos propios y ajenos.</p> <p>Evalúa posicionamientos enunciativos sugeridos por opciones léxicas contextualizadas.</p>	<p>Consensúa los modos de abordaje de la morfosintaxis de la LCE y su didáctica.</p> <p>Propone actividades de identificación, en textos escritos y orales, de los diferentes modos de designar como estrategia discursiva del enunciador.</p> <p>Propicia en sus alumnos el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos comunicativos relacionados con el léxico.</p>	

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional	
<p>Conocer la LCE en su dimensión pragmático-discursiva.</p>	<p>de textos escritos y orales.</p> <p>Desarrolla estrategias de compensación léxica en instancias de interacción.</p> <p>A partir de textos orales y escritos releva y clasifica las relaciones entre los participantes.</p> <p>En textos orales y escritos, detecta puntos de vista, juicios y posiciones enunciativas explícitas o implícitas.</p> <p>Produce textos orales y escritos objetivos y subjetivos según un propósito dado.</p>	<p>Da cuenta de las opciones pragmático-discursivas y de los matices ideológicos-discursivos que los enunciadores imprimen a sus textos.</p> <p>Asume una posición enunciativa y fundamenta sus opciones pragmático-discursivas.</p> <p>Produce textos orales y escritos de diferente fuerza pragmática teniendo en cuenta el contexto.</p> <p>Diseña secuencias didácticas para favorecer interacciones pragmático-discursivas según un posicionamiento enunciativo dado.</p>	<p>Selecciona textos en soporte papel o digital para guiar a sus alumnos en la observación y reflexión sobre la construcción de sentidos pragmático-discursivos.</p> <p>Diseña secuencias didácticas variadas y complejas que favorezcan las interacciones pragmático-discursivas en función de posicionamientos enunciativos diversos.</p>	
<p>Conocer la LCE en su dimensión paraverbal y no verbal.</p>	<p>En contextos reales y/o virtuales, identifica los elementos paraverbales y no verbales propios de la variedad de referencia de la LCE y los compara con su propia variedad en español.</p> <p>Analiza y explica en textos orales y escritos la presencia de sistemas semióticos diferentes y su contribución a la construcción de sentidos.</p>	<p>Integra y evalúa las dimensiones paraverbales y no verbal en su reflexión sobre la construcción de sentidos.</p> <p>Produce textos escritos donde convergen diferentes sistemas semióticos y justifica su elección.</p>	<p>Analiza críticamente la intervención de elementos verbales, paraverbales y no verbales en la construcción de sentidos.</p> <p>En diferentes soportes, diseña materiales que permitan a los alumnos reconocer y reflexionar sobre la interacción entre los sistemas semióticos presentes.</p>	

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptor del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión metalingüística con respecto a las prácticas discursivas propias y ajenas.</p>	<p>En corpus de textos variados identifica diferentes modos de interacción y los relaciona con géneros discursivos.</p> <p>Analiza críticamente las prácticas discursivas propias y ajenas en lo que respecta a la pertinencia y adecuación de las mismas a los diferentes ámbitos de uso.</p> <p>Es capaz de adaptar, reformular y reorientar, sus propias prácticas discursivas en función de fines sociales y/o académicos de la interacción.</p>	<p>Detecta estrategias retóricas en textos escritos y orales;</p> <p>Da cuenta de la construcción de su propio discurso atendiendo a los recursos retóricos utilizados.</p> <p>Da cuenta del valor de la argumentación y de las relaciones de poder que se manifiestan en las prácticas discursivas contextualizadas.</p>	<p>Diseña actividades didácticas que favorezcan la reflexión sobre diversas prácticas discursivas.</p>
<p>Comprender los rasgos culturales particulares de la LCE en el ámbito de las prácticas discursivas.</p>	<p>Reconoce rasgos discursivos culturales que marcan diferencias en la construcción de sentido entre la LCE y la propia.</p> <p>A partir del análisis de corpus, descubre la incidencia de los implícitos culturales en las prácticas discursivas en LE y en LM.</p> <p>Es capaz de identificar clichés, estereotipos, malentendidos, etc. reproducidos por y en el discurso de los agentes.</p> <p>Confronta sus representaciones culturales con aquellas presentes en los textos y vehiculadas por prácticas discursivas propias de ciertos contextos de producción-recepción.</p>	<p>Explica las diferencias culturales que marcan los discursos en la variante de referencia en la LCE y la del español.</p> <p>Compara la incidencia del componente cultural en las prácticas discursivas en LE y en LM y asume una actitud crítica teóricamente fundada al respecto.</p>	<p>Orienta a sus alumnos en la comprensión de los rasgos culturales característicos de la LCE.</p> <p>Propone actividades didácticas variadas para reconocer similitudes y diferencias culturales en las prácticas discursivas en LCE y LCM.</p>
<p>Comprender diversas variedades lingüísticas de la LCE y su valor social.</p>	<p>Identifica variedades regionales, sociales y etarias en la LCE y su estatus en las</p>	<p>Analiza y evalúa el estatus social de la variedad en la que está instalado contrastándola</p>	<p>Diseña secuencias didácticas que favorezcan la reflexión sobre el valor social</p>

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional	
	comunidades y formaciones sociales.	con otras variedades. Sugiere actividades que alientan la reflexión sobre la diversidad de la realidad lingüística.	atribuido a las variedades lingüísticas observables en la clase.	
Reconocer teorías y autores cuyos estudios hayan contribuido a configurar el campo de las prácticas discursivas en LCE.	Utiliza la bibliografía especializada y la terminología propia de la disciplina estudiada. Reconoce y pone en relación paradigmas lingüísticos de descripción de la LCE.	Se posiciona críticamente con respecto a las teorías existentes. Selecciona un enfoque teórico de modo fundamentado.	Fundamenta sus decisiones pedagógicas desde distintos paradigmas teóricos y desde la experiencia como usuario de la LCE. Actualiza de modo autónomo sus conocimientos teóricos. Propone recortes teóricos pertinentes y fundamentados, adecuados a la problemática a abordar con sus alumnos.	
Elaborar textos orales y escritos inscriptos en géneros determinados y comprender que ambos están condicionados socio-históricamente.	Reconoce condicionamientos socio-históricos relacionados con una diversidad de textos orales y escritos. Analiza y clasifica, según la coyuntura socio-histórica, una diversidad de textos orales y escritos. Selecciona los tipos y géneros textuales pertinentes para una interacción dada. Produce textos orales y escritos pertinentes para las situaciones de uso en las que está inmerso.	Produce textos orales y escritos con características genéricas adecuadas al contexto socio-histórico. Toma posición fundamentada con respecto a las prácticas discursivas presentes en los manuales de enseñanza de la LCE. Es capaz de reconocer la heterogeneidad constitutiva de los textos y de sumar su “voz” a las presentes en ellos. Planifica actividades contextualizadas de producción textual escrita y oral.	Planifica actividades contextualizadas de producción textual escrita y oral en secuencias concatenadas y jerarquizadas. Elabora materiales ad hoc, concatenados y jerarquizados, que favorezcan el aprendizaje de las prácticas discursivas en la LCE, según una progresión adecuada al contexto de enseñanza aprendizaje. Participa en el diseño de unidades didácticas, y de programas y planes de estudio, atendiendo a la diversidad lingüística y a la coyuntura socio-histórica.	

Bibliografía

- ARGENTER, J. (2001). Ideologías lingüísticas en contexto. *Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 3 (1), pp. 3-7.
- AUROUX, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.
- AUROUX, S. (1994): *La révolution technologique de la grammatisation. Introduction à l'histoire des sciences du langage*. Liège: Mardaga.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984): Hétérogénéités énonciatives. *Langages*, 73, pp. 98-111.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. París: Larousse.
- BAJTIN, M. (1998 [1979]). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores. Versión original: *Éstetika slovesnogo tvorcestva*. Izdatel stevo "iskusstvo". Trad. Tatiana Bubnova.
- CARLINO, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar la escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña, Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, 19, pp. 71-117.
- CORRÊA, M. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. San Pablo: Martins Fontes.
- EAGLETON, T. (1991). *Ideology: an introduction*. Londres: Verso.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. París: Éditions Gallimard. Versión en castellano (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978/1982): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Arnold. Versión en castellano: *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica. Trad. Ferreiro Santana, J.
- HALLIDAY, M.A.K. y C. MATTHIESSEN (1999). *Construing Experience through Meaning. A Language-Based Approach to Cognition*. Londres: Continuum.
- LOTMAN, I. (1996). *La semiósfera I, semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ORLANDI, E. (1988). *Discurso e leitura*. Campinas: Editora da Unicamp.
- PÊCHEUX, M. (1975). *Les vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie*. París: Maspéro.
- PONZIO, A. (1996). *La rivoluzione bachtiniana. Il pensiero di Bachtin e l'ideologia contemporanea*. Bari: Levante Editori.
- PONZIO, A. (2006). *Linguaggio e relazioni sociali*. Bari: Graphis.
- SERRANI, S. (1998). *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*, en Inês Signorini (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras.
- VOLOSHINOV, V. (1992 [1929]). *Marksizm i filosofija jazyka*. Versión en castellano: *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial. Trad. Tatiana Bubnova.
- ZOPPI FONTANA, M. (1999). Lugares de enunciação e discurso. *Leitura-Análise do Discurso*, 23, pp. 15-24.