



Ministerio de
Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Gobierno del Pueblo del Chaco



CHACO
Gobierno del Pueblo

“Programa de Formación Docente Permanente y en Servicio” 2017

LENGUAS EXTRANJERAS

NIVEL SUPERIOR



SUBSECRETARIA DE
INTERCULTURALIDAD Y
PLURILINGUISMO

DIRECCIÓN DE NIVEL SUPERIOR

MÓDULO I

MÓDULO I. Clase 1

LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

En esta clase, reflexionaremos sobre el rol de las prácticas discursivas como contenidos didácticos, en el marco de un currículo integrado para la formación docente inicial en lenguas extranjeras.

Además, desde el enfoque comunicativo intercultural y plurilingüe, exploraremos las **prácticas discursivas** y los **géneros discursivos** como saberes relevantes para el desarrollo de experiencias formativas.

Objetivos de la clase

- Comprender el papel de las prácticas discursivas como experiencias de aprendizaje desde el enfoque comunicativo intercultural y plurilingüe.
- Explorar las prácticas discursivas y los géneros discursivos como contenidos curriculares relevantes.
- Reflexionar sobre la importancia de las prácticas discursivas y los géneros en la construcción de aprendizajes en la lengua extranjera.

Un currículo integrado para la Formación Docente Inicial en Lenguas Extranjeras

El currículo de Formación Docente Inicial en Lengua Extranjera plantea un proceso formativo centrado en **transversalidad** de los saberes y de los aprendizajes para el desarrollo de las capacidades profesionales de los docentes en el área.

¿Cómo se expresa esta transversalidad?

Los campos formativos se articulan mediante **ejes epistémicos** y **socio profesionales**, a su vez, estos ejes determinan las unidades curriculares que los conforman, en base a los aprendizajes que desarrollan.

Las interacciones entre las disciplinas se producen dentro de un mismo campo y con las unidades curriculares de los otros campos. Esto permite la **movilización de saberes** y la construcción de **prácticas discursivas y pedagógicas**.



Observemos el siguiente cuadro

Ejes Socio profesionales (comunes a todos los campos de saber)				
Ejes Epistémicos	Campo de la Formación General (Capacidades Generales)	Campo de la Formación Específica (Capacidad Comunicativa Intercultural Plurilingüe)	Campo de Formación en la Práctica Profesional (Capacidades Pedagógico-Didácticas)	Experiencias Formativas
Prácticas Discursivas	UC: Tecnologías de la Información y de la Comunicación en educación UC: Introducción a la Alfabetización Académica UC: Lenguaje Corporal y Dramático UDI: Lengua de Señas/Lengua Originaria	UC: Lengua y Gramática de la LE I, II, III y IV UC: Fonética y Fonología de la LE I, II, III y IV UC: Culturas de los pueblos de la LE I, II, III y IV UC: Prácticas Discursivas I, II, III UC: Segunda Lengua Extranjera	UC: Práctica Docente en LE I, II, III y IV	Prácticas discursivas en español y en LE Prácticas discursivas en otras lenguas (LSA- Lengua Originaria) Prácticas discursivas en interacción con otros lenguajes (artísticos – informáticos) Prácticas discursivas en español y en LE Prácticas reflexivas sobre las lenguas que se aprenden (metalingüísticas - meta cognitivas- interculturales) Prácticas pedagógicas en LE

Por ejemplo: Las unidades curriculares **Introducción a la Alfabetización Académica, Lengua y Gramática de la LE** y **Prácticas Docentes en LE** pertenecen a distintos campos formativos, pero están vinculadas por el mismo eje epistémico: **Prácticas Discursivas**. Ello permite la movilización de los saberes implícitos en las prácticas discursivas en español y en LE, las prácticas reflexivas sobre las lenguas y las prácticas pedagógicas, en el marco de las experiencias formativas.

Esta mirada integral de la formación posibilita la interacción teoría-práctica y la reflexión sobre lo que se aprende y cómo se aprende, y centra la formación en la práctica a partir de la experiencia.

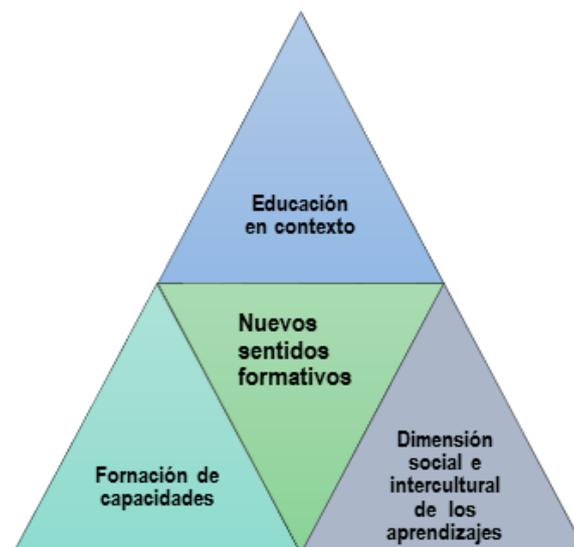


Para ello resulta necesario que los docentes de lenguas extranjeras del nivel superior reflexionen acerca de:

- ✓ ¿Qué **tipo de experiencias** facilitan la vinculación de los procesos formativos en función de los sujetos y de los contextos?
- ✓ Las prácticas discursivas, los géneros discursivos, las prácticas reflexivas, las temáticas transversales, las prácticas interculturales y ciudadanas son **contenidos curriculares** que permiten la transposición de los saberes. ¿Por qué?
- ✓ ¿Cómo se realiza la **progresión de los aprendizajes** para promover el desarrollo de las capacidades profesionales? (capacidades generales, capacidad comunicativa intercultural y plurilingüe y capacidades pedagógico-didácticas).

¿Por qué el Enfoque Comunicativo Intercultural y Plurilingüe orienta la formación docente inicial en Lenguas Extranjeras?

El **Enfoque Comunicativo, Intercultural y Plurilingüe** -de naturaleza accional y socio- interactiva- que guía la formación en lenguas extranjeras expresa: **los nuevos sentidos formativos** que responden a los actuales desafíos profesionales de los docentes y la **dimensión intercultural y ciudadana** de la educación lingüística.



Las lenguas culturas extranjeras constituyen un ámbito privilegiado de **interacción, mediación e intervención social**, a través del desarrollo de **capacidades socio-cognitivas, comunicativas e interculturales** en contexto (aprendizaje situado).

Dichas capacidades se desarrollan en el marco de experiencias comunicativas, en entornos socioculturales diversos e implican prácticas discursivas que son asimismo **prácticas pedagógicas interculturales y ciudadanas**.

Por lo tanto, la dimensión formativa de las lenguas extranjeras reside en su potencial comunicativo, de interacción social, de educación intercultural, de construcción del conocimiento sociocultural y de formación en ciudadanía ya que facilitan:

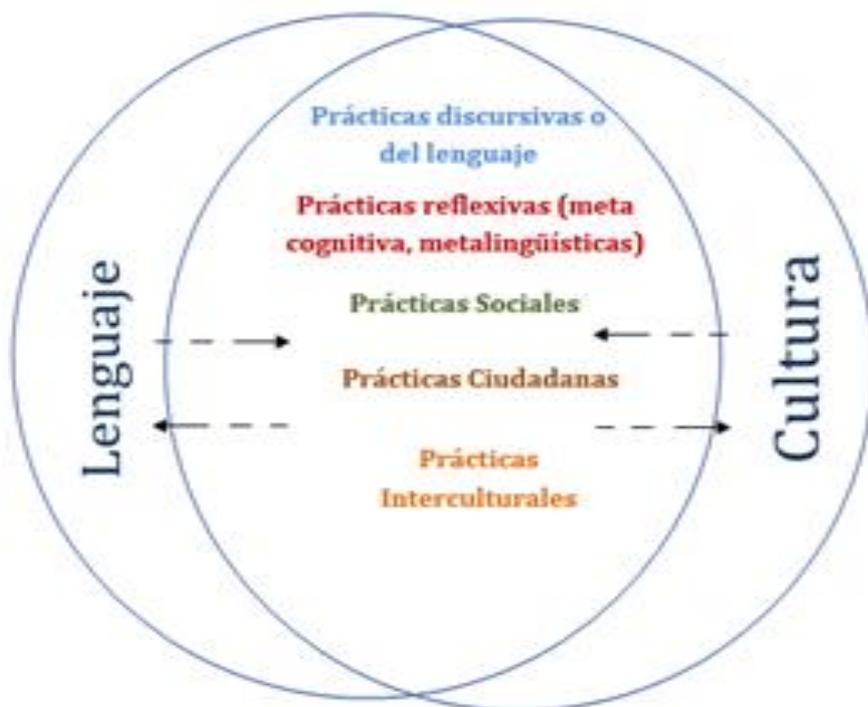
- La construcción de aprendizajes en forma de prácticas, interacciones e intervenciones socioculturales en contextos de diversidad.
- La democratización sociocultural de los saberes (*construcción social del conocimiento*).
- La promoción de procesos socio-cognitivos en ámbitos socioculturales diversos (*pluralidad de los modos de asignación de sentido*).
- El establecimiento de relaciones sociales en y por el lenguaje (*vínculos culturales multi, pluri e inter*).
- La reflexión meta-cognitiva, meta-comunicativa e intercultural sobre los procesos de interacción y de construcción de aprendizajes lingüísticos, sociales, culturales y cognitivos.

Por lo tanto, las lenguas culturas extranjeras constituyen un ámbito privilegiado de interacción, mediación e intervención social, a través del desarrollo de *capacidades socio-cognitivas, comunicativas e interculturales* en contexto (aprendizaje situado). Dichas capacidades se desarrollan en el marco de experiencias comunicativas, en entornos socioculturales diversos e implican **prácticas discursivas** que son asimismo **prácticas pedagógicas interculturales y ciudadanas**.

Las prácticas discursivas: Aprendizajes relevantes para la formación en lenguas y culturas

Las Prácticas Discursivas, en tanto **eje transversal** de la formación docente inicial en LE, se encuentran en todas las disciplinas, lo que constituye un pilar para la integración del proceso formativo. De allí la importancia de aunar criterios entre las diferentes unidades curriculares en el empleo de este dispositivo de transposición de aprendizajes, de dimensión interdisciplinar, para generar aprendizajes más significativos.

Partiendo de la concepción del **lenguaje como macro práctica discursiva** cuya función comunicativa es a la vez lingüística, social y cultural, las prácticas del lenguaje son prácticas socioculturales que se concretan en los diferentes contextos de interacción social (MEN. 2010: 151).



Además, en el **Campo de la Formación Específica**, el eje Prácticas Discursivas aparece como **núcleo temático** y forma parte de las unidades curriculares propias de la especialidad.

Desde esta mirada, **toda experiencia en lenguas extranjeras implica la gestión de prácticas discursivas** y en la formación docente inicial, las prácticas discursivas en lengua extranjera son **prácticas pedagógicas**, ya que la práctica áulica se desarrolla en la lengua extranjera en la que se forma. Ellas plantean – desde un **enfoque por tareas, proyectos y secuencias didácticas** – la creación de instancias de uso del lenguaje en situaciones comunicativas en respuesta a ámbitos diversos de interacción sociocultural y a los diversos niveles y modalidades en los que los futuros docentes deberán ejercer sus prácticas en lengua extranjera.

Las prácticas discursivas como construcciones de sentido

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. (MEN, 2010: 186)

Es fundamental comprender, desde la perspectiva didáctico-práctica, que los contextos de aprendizaje y las condiciones de producción discursiva determinan las prácticas discursivas, el uso de los géneros discursivos y la reflexión sobre los enunciados que forman parte de los mismos.

En relación con estas comprensiones, se trata de incentivar a los docentes formadores en la elaboración de prácticas pedagógicas que contemplen:

- La gestión, producción y evaluación de las prácticas discursivas en la lengua extranjera que se aprende.
- La promoción de **prácticas discursivas** en interacción con las otras disciplinas formativas en el marco de situaciones comunicativas, tareas/proyectos y secuencias didácticas.
- El empleo de **géneros discursivos** como discursos sociales comunes a todas las disciplinas y como dispositivos de transposición de aprendizajes.
- La creación de instancias de **reflexión sobre los aprendizajes** (la reflexión meta cognitiva, meta lingüística e intercultural) sobre los saberes para favorecer las prácticas discursivas reflexivas.
- La complementariedad de aprendizajes lingüísticos e interculturales mediante **experiencias diversificadas**, y las **prácticas pedagógicas** en los diferentes niveles educativos y en contextos socioculturales diversos.

Los géneros discursivos: los discursos, los usos socioculturales del lenguaje y las prácticas discursivas

Las tareas diseñadas por los docentes de lenguas extranjeras, que promueven las prácticas del lenguaje en el aula, implican la comprensión y producción de **géneros discursivos** variados.



Observemos algunos ejemplos



Estos tipos de discursos constituyen prácticas sociales e interculturales que responden a las pautas culturales de recepción y producción, presentes en los diversos entornos de la actuación social y que se adecuan a las restricciones comunicativas que los rigen.

¿Qué son los géneros discursivos?

Los géneros discursivos son:

- Formas discursivas típicas con ciertos temas en común, un estilo particular y una estructura característica.
- Modelos discursivos creados por las distintas áreas de la actividad humana.
- Formas de discurso estereotipadas, fijadas por el uso y con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas.
- Formas discursivas reconocibles y compartidas por los hablantes de una comunidad, identificables por su formato externo y por el contexto en que se producen.
- Conjunto de enunciados vinculados a una esfera de la actividad humana.
- **Tipos relativamente estables de enunciados relacionados con las esferas de la actividad social de cada comunidad de hablantes (Bajtín, 1952: 53).**

En situaciones de aprendizaje referidas al **ámbito personal**, son usuales géneros como la conversación, las cartas personales, los mensajes, la agenda, etc. En el **ámbito público** encontramos los avisos, los carteles, las etiquetas, los reglamentos, la publicidad comercial, los diarios etc.; en el **ámbito profesional** hay cartas comerciales, notas, informes, tarjetas, etc., y en el **ámbito educativo** encontramos libros de texto, manuales didácticos, artículos de investigación, resúmenes, la clase, los diccionarios, etc.

Además, **el repertorio de géneros** aumenta con la complejidad de los ámbitos y las situaciones de comunicación. Aunque poseen **rasgos distintivos o formatos** relativamente estables, también cambian con las prácticas sociales y con los discursos por su carácter histórico y cultural (*Ej. La aparición del chat, del correo electrónico, de los mensajes de texto, etc.*).

¿Cuáles son las características de los géneros discursivos?

Los géneros discursivos poseen las siguientes características: una **temática, un modo enunciativo o estilo y una composición o estructura**. Algunos autores señalan también **la función o propósito comunicativo**.

El estilo

Todo género discursivo como enunciado / discurso utiliza **recursos lingüísticos** para su realización (lexicales, morfológicos, semánticos, sintácticos, otros). La construcción enunciativa de cada género tiene **rasgos singulares** (términos específicos, figuras retóricas, enunciados simples o complejos, operaciones del lenguaje, funciones comunicativas, expresiones, exponentes lingüísticos, etc.).

El tema

Todo género discursivo como enunciado/ discurso **se refiere a algo, habla de algo** (*el dominio semántico del discurso*) y **lo que se dice** está condicionado por las situaciones, los entornos y los propósitos de los participantes.

La estructura o composición

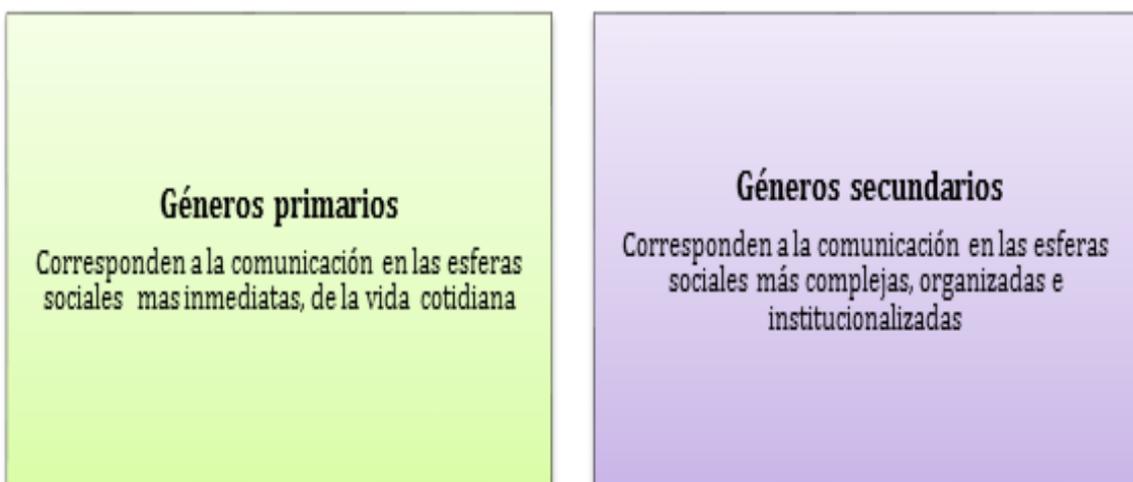
Todo género discursivo tiene una **forma de organizar los enunciados, su composición**. está asociado con las *secuencias, tramas y tipos textuales*.

La función

Todo género discursivo tiene un **propósito comunicativo** y cumple una **función social**.

¿Cuáles son los tipos de géneros discursivos?

Se toma como referencia la tipología elaborada por Mijail Bajtín (1952-53) que establece dos grandes familias desde la perspectiva socio cultural: **los géneros primarios y secundarios**. Los agrupa teniendo en cuenta: la naturaleza de los géneros discursivos como los usos del lenguaje, por su articulación con los ámbitos sociales o esferas de la actividad social y los define como formas típicas y relativamente estables de enunciados en cada esfera de uso de la lengua (*con una composición, tema, formato y estilo propios*).



MÓDULO I. Clase 2

SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Construcción de saberes disciplinares e interdisciplinares, reflexión sobre los aprendizajes y transversalidades

En la Clase 1 exploramos **las prácticas discursivas y los géneros discursivos** y reflexionamos acerca de ellos en el marco de un currículo integrado.

En la Clase 2, abordaremos **las secuencias didácticas** como dispositivos pedagógico- didácticos para la construcción de los aprendizajes en lenguas extranjeras y **la reflexión** sobre los mismos. Reflexionaremos también sobre las **estrategias de movilización de saberes** entre las disciplinas (su transposición, progresión e integración) y los vínculos interdisciplinares mediante problemáticas comunes o temas transversales.

Objetivos de la clase

- Comprender los componentes de la secuencia didáctica para el desarrollo de aprendizajes disciplinares e interdisciplinares.
- Explorar las estrategias metalingüísticas, metacognitivas e interculturales que forman parte de las instancias de reflexión sobre los aprendizajes.
- Reflexionar sobre los modos de transposición, progresión e integración de los aprendizajes en lenguas extranjeras.
- Comprender los vínculos interdisciplinares mediante el tratamiento de problemáticas comunes y de temas transversales.

Las secuencias didácticas como dispositivos pedagógico-didácticos para la integración de los aprendizajes en lengua extranjera

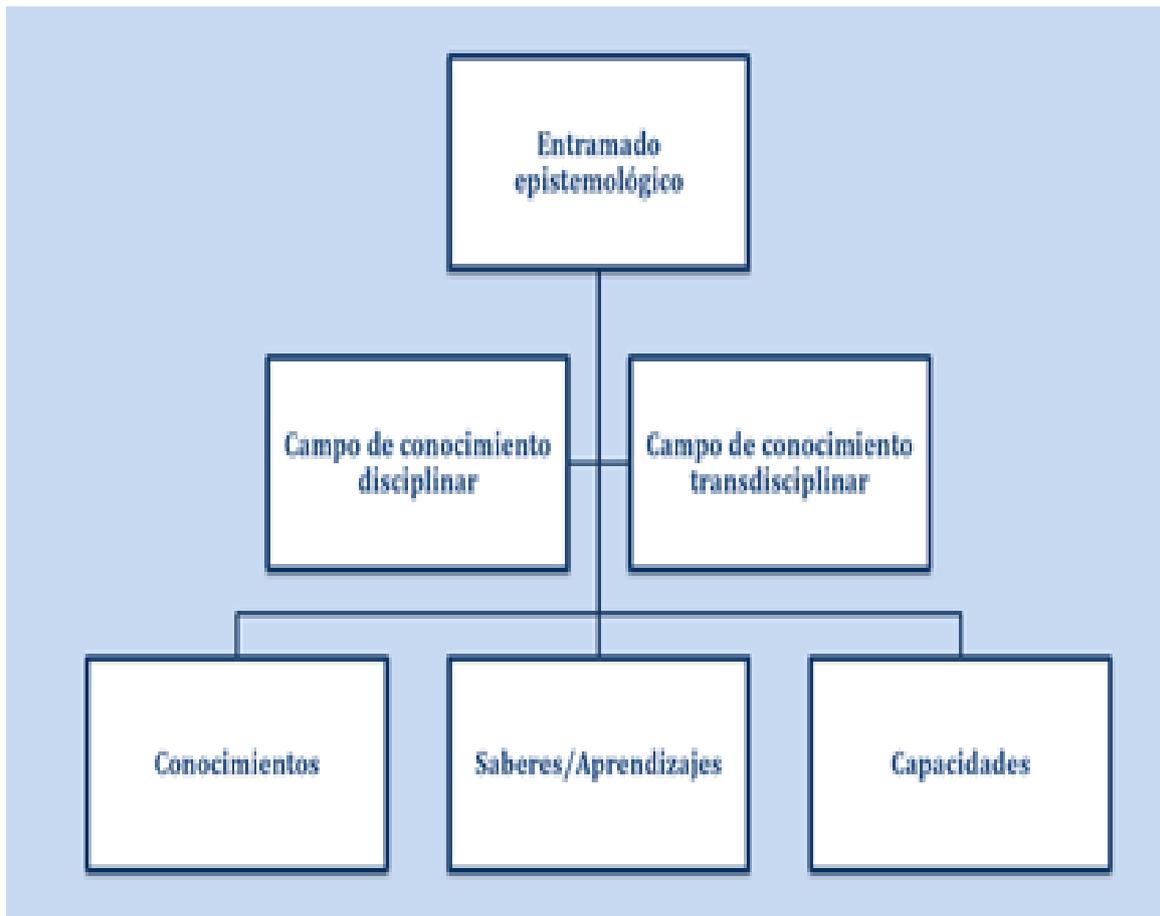
Como dispositivos pedagógico-didácticos, las **secuencias didácticas** adquieren suma importancia en el marco del eje epistémico **aprendizaje**. Este, a su vez, se complementa

con los otros ejes de la formación docente inicial en lenguas extranjeras: **prácticas discursivas e interculturalidad y ciudadanía**.

En primer término, resulta imprescindible que los docentes de la Educación Superior comprendan el **entramado epistemológico** que está presente en el proceso de aprendizaje y que interviene en la construcción de saberes disciplinares en las lenguas y culturas, y en el desarrollo de saberes interdisciplinares y las relaciones entre ellos.



Observemos el siguiente cuadro



Además, desde el enfoque comunicativo, intercultural y plurilingüe, es importante conocer la complejidad del aprendizaje en lenguas extranjeras, desde sus propios marcos teóricos disciplinares.

Cada disciplina comprende un campo de conocimiento específico y construye saberes propios. En el terreno de las lenguas extranjeras, **los saberes disciplinares** se relacionan a:

- **El saber hacer con las lenguas:** Implica los saberes prácticos definidos como prácticas discursivas (saber conocer, saber hacer).
- **El saber de las lenguas:** Implica los saberes socioculturales propios de cada lengua-cultura y la formación intercultural y ciudadana (saber ser, saber convivir).
- **El saber sobre las lenguas y las culturas:** Implica el conocimiento meta de los aprendizajes lingüísticos, interculturales y ciudadanos (el saber aprender).

Sin embargo, en el proceso formativo, estos saberes no se dan solos o aislados. Dado que son aprendizajes y a la vez objetos de enseñanza y aprendizaje, ellos se convierten en **contenidos didácticos**.

Por otra parte, en la problemática del aprendizaje de lenguas extranjeras, existen **procesos y estrategias** que merecen particular atención:

- Los procesos de asignación y negociación de significados.
- Los procesos de inter-lengua.
- Las estrategias comprensivas.
- Las estrategias inter-comprensivas.
- Las estrategias productivas.
- Las estrategias metalingüísticas.
- Las estrategias metacognitivas.
- Las estrategias meta-comunicativas.
- Las estrategias interculturales.
- Las estrategias de contextualización de los aprendizajes.

Estas dimensiones del aprendizaje se verán reflejadas en las secuencias didácticas.

Las secuencias didácticas y la construcción de aprendizajes en lenguas extranjeras

Desde un enfoque socio-formativo, las secuencias didácticas favorecen procesos de aprendizajes enmarcados en la realización de **acciones** (experiencias, prácticas discursivas, tareas/actividades). Esto impulsa a los estudiantes a comprender el sentido de lo aprendido (construcción del sentido) en un contexto social, cultural y lingüístico determinado, y a interpretar el modo en que se aprende (reflexión sobre la acción).

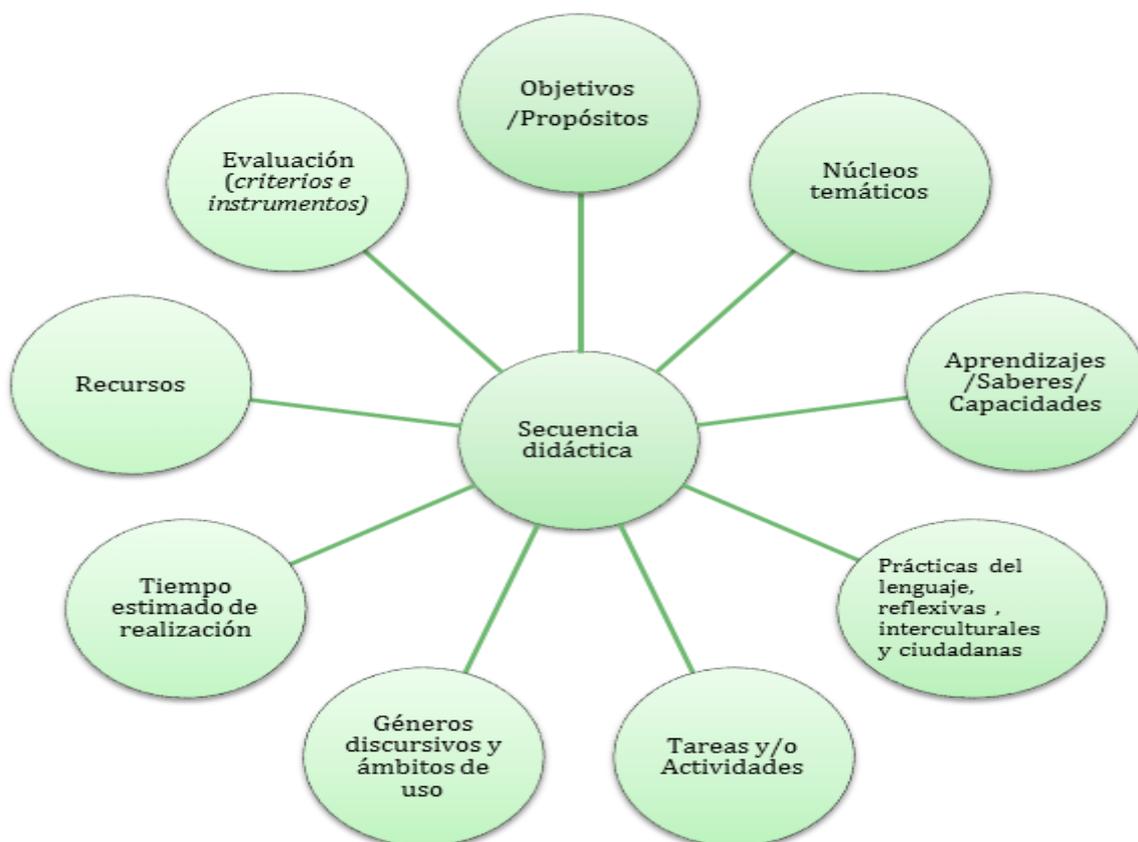
Las secuencias didácticas plantean situaciones problemáticas relacionadas con dimensiones de la realidad sociocultural (contextos) y orientan el desarrollo de actividades, tareas y proyectos que propician desempeños o actuaciones integrales. Estos desempeños o actuaciones integrales constituyen capacidades.

¿Qué es una secuencia didáctica?

Una secuencia didáctica está conformada por un conjunto espiralado de actividades/tareas de complejidad creciente. En ellas se integran progresivamente los aprendizajes y saberes (contenidos didácticos) para el desarrollo de capacidades.



Veamos sus componentes



También ellas deben contemplar los siguientes aspectos en su elaboración, para facilitar la construcción y progresión de los aprendizajes y la diversificación e integración de los saberes.

- La presencia de **conflicto cognitivo** de partida que motive los aprendizajes, una **situación problemática** a resolver, una situación o problema comunicativo.
- La recuperación de saberes previos y la **complejización progresiva de los aprendizajes**.
- Las acciones didácticas vinculadas con los saberes y aprendizajes (**qué enseñar**), las intenciones educativas (**para qué enseñar**), y las tareas/actividades que los estudiantes deben realizar (**cómo enseñar y cómo aprender**), que incluyen también la **reflexión** sobre lo que se aprende, la toma de conciencia de las dificultades y logros, así como de las diferentes **estrategias y recursos** empleados.
- El ordenamiento y la distribución de las acciones didácticas en un **tiempo determinado**.
- La **articulación de tareas/actividades** con un grado creciente de dificultad en la construcción de los contenidos didácticos (los saberes y aprendizajes). Las tareas dan coherencia a las actividades, que no están sueltas, puesto que comparten la misma intencionalidad de la tarea.
- El **desarrollo de capacidades** (puesta en práctica de los aprendizajes) en grados o niveles sucesivos de desempeños.
- El **modo de organización** de esos elementos en la secuencia didáctica.

Instancias de reflexión sobre los aprendizajes: Prácticas reflexivas

Las **prácticas reflexivas** sobre la lengua que se aprende incluyen la reflexión lingüística, metalingüística, meta discursiva sobre las prácticas discursivas, la reflexión intercultural y ciudadana sobre los aspectos socioculturales de la lengua, así como el análisis de los propios aprendizajes, el modo de construirlos y los desempeños (estrategias cognitivas y meta cognitivas).

Estas instancias reflexivas promueven el desarrollo de la capacidad de **saber aprender** se traduce en un meta conocimiento sobre el saber conocer y comprender, el saber hacer y el saber ser y vivir con otros.

Este análisis de la lengua implica la reflexión sobre el **conocimiento lingüístico-comunicativo** en los siguientes aspectos:

- Las **prácticas de oralidad, lectura y escritura** en lengua extranjera, en función de diversos tipos de textos orales y escritos con géneros discursivos variados, vinculados a contextos de recepción y ámbitos de producción vinculados y referidos a áreas de experiencia de los alumnos.
- La **materialidad lingüística** (los aspectos léxicos, semánticos, sintácticos, ortográficos y orto épicos de la lengua, desde la perspectiva de la gramática del significado).
- Los **procesos y las estrategias de aprendizaje** en situaciones de escucha, habla, lectura y escritura (planificación, toma de notas, elaboración y revisión recursiva de los textos).
- Las **características pragmáticas del discurso** (estrategias de consulta, reparación y reformulación de la producción en el discurso oral; estilo, tema, función y contextos de producción y recepción en los diversos géneros discursivos orales y escritos).
- El **análisis de errores** típicos y recurrentes en la producción oral y escrita, y el monitoreo de las producciones iniciales, intermedias y finales.

Además, la construcción de la **conciencia intercultural** supone el análisis crítico de:

- Los **estereotipos** y las representaciones sociales impresos en las lenguas, y acerca de ellas y de las diversas identidades culturales comunitarias en contextos plurales.
- Las **manifestaciones y prácticas culturales** (celebraciones, comidas, mitos y creencias, rituales, gestos, formas de vida, folclore, cine, música, etc.).
- Los **contextos** socio-históricos, culturales y geográficos de las prácticas discursivas.
- Las **identidades plurales** (los modos de ser, pensar y actuar en las distintas culturas) y las convenciones sociales, así como las actitudes y los valores relacionados a las prácticas ciudadanas, etc.

Por su parte, las estrategias **cognitivas** y de **meta-cognición** permiten:

- La descentración y la **objetivación de las intuiciones** de los estudiantes acerca del funcionamiento de las lenguas y de las variaciones implícitas en cada sistema lingüístico.
- La **elaboración de hipótesis** sobre los usos del lenguaje y sus reglas (los procesos de interlingua) y sobre los mecanismos de interacción entre las lenguas, los procesos inter-comprensivos, y la filiación lingüística.
- La comprensión del modo en que se aprende, y **las estrategias** implícitas en los **procesos** de aprendizaje, enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

¿Cuáles son los tipos de estrategias cognitivas que permiten la resolución de los problemas comunicativos?



Los **procedimientos o secuencias de acciones** con un propósito determinado que intervienen en la comprensión de la información.

Ej.: la interpretación de la información (procedimiento) implica análisis, comparación, relaciones de semejanza y diferencia, relaciones de causa y efecto, comprobación de anticipaciones (pasos)



Las **habilidades cognitivas** u operaciones que intervienen en los procesos de pensamiento, en las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación. Ej. analizar, anticipar, argumentar, explicar, demostrar, ejemplificar, resolver, resumir entre otras.



Las **habilidades meta-cognitivas** que facilitan la reflexión sobre el conocimiento, su control, su dirección y su aplicación a la resolución de problemas, tareas, etc. Ej. Planificar, regular, evaluar, y reorganizar el proceso cognitivo.



Las **habilidades sociales** presentes en las prácticas sociales con otros. Ej. la cooperación, el desempeño de roles, el diálogo y la empatía, la argumentación, la participación, etc.



Las **habilidades lingüísticas** relacionadas con operaciones que permiten el habla, la escucha, la lectura y la escritura.

Las transversalidades: Los modos de transposición de los aprendizajes entre las disciplinas

La **integración de los campos formativos** y el establecimiento de **ejes epistémicos y socio profesionales** contextualizan el proceso formativo y al mismo tiempo favorecen las transversalidades entre las unidades curriculares dentro un mismo campo y con las unidades de los otros campos formativos. En tal sentido ya hemos explorado como **las prácticas discursivas, los géneros discursivos** y las **prácticas reflexivas** favorecen la integración e interacción entre los aprendizajes intra e interdisciplinares.

También hemos comprendido cómo **el entramado epistemológico** facilita las relaciones disciplinares y trans-disciplinares permitiendo la interacción significativa entre los conocimientos de las distintas disciplinas que articulan los saberes y aprendizajes y desarrollan las diferentes capacidades de la especialidad integradas en la competencia comunicativa intercultural y plurilingüe.

Por otra parte, hemos conocido **la secuencia didáctica** que como dispositivo pedagógico-didáctico promueve la movilización, integración y progresión de los saberes de las distintas disciplinas dentro del campo específico y fuera de él.

Además, y sin agotar las formas de transversalización, podemos citar las estrategias interdisciplinares a partir de **problemáticas comunes o temáticas afines** y especialmente el tratamiento de **temáticas transversales** (Convivencia, **Educación Sexual Integral**, Educación Ambiental, Educación para la Seguridad Vial, Educación y Memoria, Educación y Prevención de Adicciones, entre otros).



Ver [Temática TRANSVERSAL Educación Sexual Integral.pdf](#)

MÓDULO I - CLASE 3

EL PLANEAMIENTO DE LAS ACCIONES DIDÁCTICAS.

Las prácticas pedagógicas en lengua extranjera

En la Clase 1 exploramos y reflexionamos, sobre el rol de las **prácticas discursivas** y de los **géneros discursivos** en la construcción de aprendizajes en lenguas extranjeras desde el enfoque disciplinar comunicativo, intercultural y plurilingüe.

Luego, en la Clase 2, desde el enfoque socio-formativo, abordamos las **secuencias didácticas** como dispositivos pedagógico-didácticos que permiten: los **aprendizajes** disciplinares y transdisciplinares, la **reflexión** sobre lo aprendido y las **transversalidades**.

En la Clase 3 conoceremos el enfoque curricular que orienta el **planeamiento de las acciones didácticas en las prácticas pedagógicas** (prácticas discursivas en la clase de lengua extranjera), centrado en la promoción de experiencias de aprendizaje que implican la resolución de actividades/tareas/proyectos en el marco de secuencias didácticas.

Además, articularemos los contenidos explorados en el módulo mediante una **tarea integradora**: la elaboración de una secuencia didáctica.

Objetivos de la clase

- Conocer el enfoque de enseñanza actual que orienta la planificación de acciones didácticas y su relación con los otros enfoques formativos: disciplinar y socio-formativo.
- Explorar los diferentes factores que intervienen en la planificación didáctica y las decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas vinculadas al quehacer del docente de lengua extranjera.
- Reflexionar sobre la importancia de la planificación didáctica, a partir de secuencias de aprendizaje en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.
- Planificar una secuencia de aprendizaje que integre los contenidos didácticos explorados en el módulo: prácticas discursivas, géneros discursivos, instancias de reflexión sobre los aprendizajes y una temática transversal.

Los enfoques de enseñanza y la planificación didáctica

El currículo de formación docente inicial de Lenguas Extranjeras, de nuestra jurisdicción, resulta de la articulación de tres enfoques:

- El **enfoque disciplinar**, que consta de tres dimensiones: comunicativa, intercultural y plurilingüe, que intervienen en el proceso formativo en lenguas extranjeras.
- El **enfoque socio-formativo**, que plantea el proceso de aprendizaje a partir de **secuencias didácticas** y que orienta las prácticas pedagógico-didácticas en las distintas disciplinas.
- El **enfoque curricular**, que fundamenta el planteamiento de la enseñanza para el **desarrollo de capacidades generales y específicas**, en función de la diversidad de sujetos y de contextos en las diferentes instancias educativas (prácticas docentes).

En las clases precedentes, hemos conocido cómo el **enfoque disciplinar** -comunicativo intercultural y plurilingüe- determina los contenidos didácticos y las estrategias que favorecen la movilización de los aprendizajes entre las disciplinas (prácticas discursivas, géneros discursivos, prácticas reflexivas, temas transversales).

Además, desde la perspectiva del **enfoque socio formativo**, comprendimos que estos aprendizajes no se dan aislados ni descontextualizados sino por el contrario, son aprendizajes situados en el marco de una secuencia didáctica. Ellos forman parte de una experiencia o situación comunicativa que implica una progresión en la construcción de los saberes y de las acciones de aprendizaje (actividades / tareas/ proyectos).

El **enfoque curricular actual** de la enseñanza, centrado en el desarrollo de capacidades, plantea una nueva mirada sobre el proceso formativo.



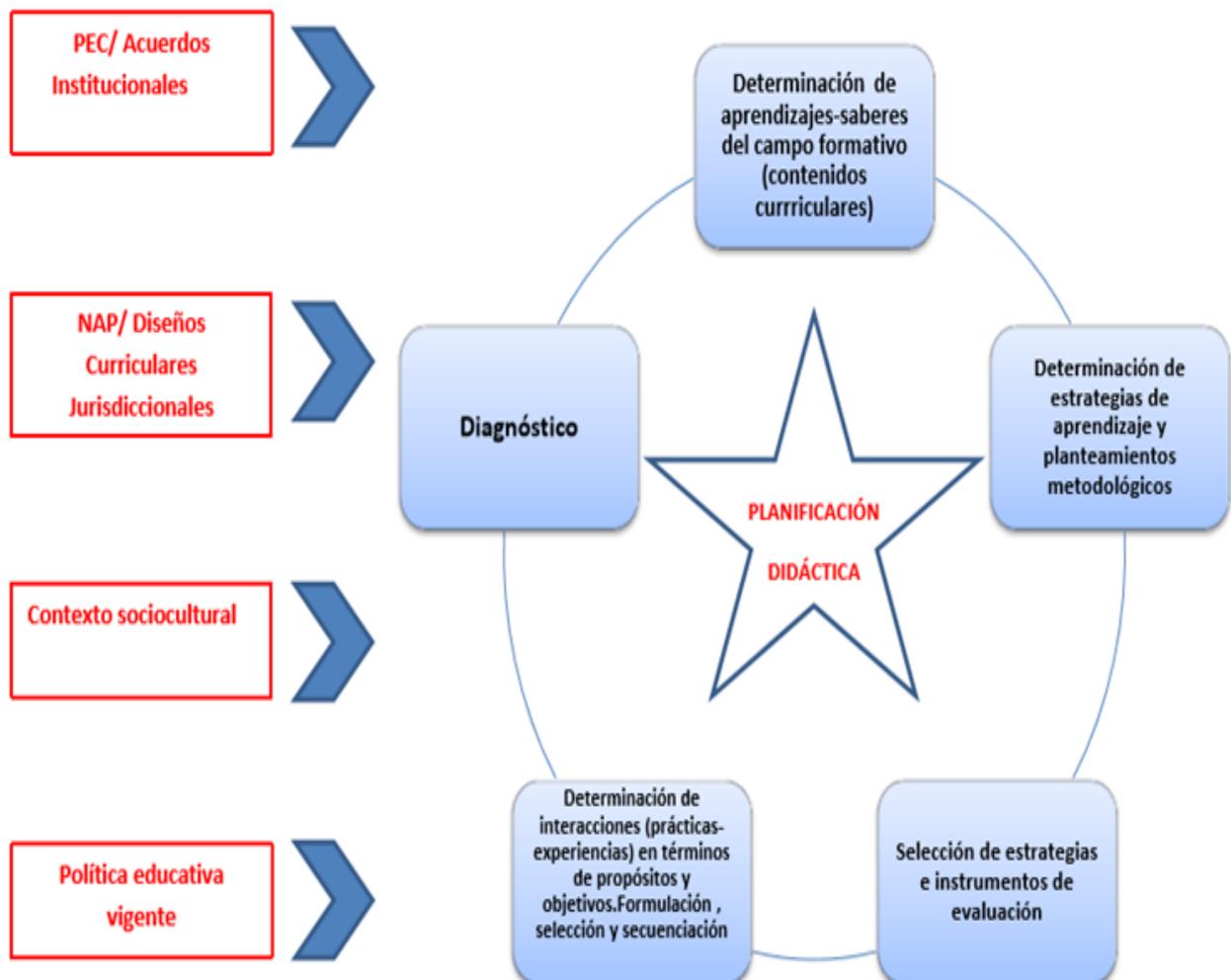
Observemos el siguiente cuadro

Enfoque curricular revisado	Enfoque curricular actual
Formación centrada en la adquisición y evaluación de diferentes tipos de contenidos.	Formación centrada en el desarrollo de capacidades a través de aprendizajes que integran saberes.
Didáctica basada en la construcción del conocimiento social a través del aprendizaje de conocimientos.	Didáctica basada en la interacción sociocultural y el aprendizaje de saberes mediante prácticas sociales.(prácticas del lenguaje)
Selección, organización y secuenciación de un listado de contenidos categorizados en tres tipos de conocimientos: conceptos, procedimientos y actitudes.	Formulación de un conjunto de aprendizajes significativos y relevantes que integran saberes básicos para el desarrollo personal, cívico y social. (NAP)
Proceso de aprendizaje centrado en la <i>transmisión lineal</i> de los diferentes tipos de contenidos, con <i>predominio del saber</i> y poca interacción con el <i>saber hacer</i> en la práctica.	Proceso de aprendizaje basado en la <i>integración de saberes</i> , donde se prioriza el <i>saber hacer</i> , el <i>saber aprender</i> y el <i>saber vivir</i> en sociedad.
Planeamiento didáctico en torno a <i>unidades didácticas</i> cuyo eje organizador era un <i>tema o tópico</i> o <i>situaciones de comunicación</i> (generalmente prefijadas en los libros de texto)	Planeamiento didáctico en torno a <i>unidades didácticas</i> consideradas como un <i>recorte de la realidad natural o social</i> que corresponden a problemáticas socioculturales (relacionadas o no con los contextos propuestos en los libros de texto)
Gestión de clase basada en el aprendizaje de contenidos y la realización de actividades para aprenderlos y sistematizarlos. La secuenciación didáctica gira en torno a la progresión de menor a mayor complejidad de contenidos <i>nocio-funcionales</i> como núcleos conceptuales, a los que se agregan los contenidos <i>actitudinales</i> y <i>culturales</i> en forma periférica(según el contexto temático)	Gestión de clase basada en la creación y promoción de situaciones y experiencias de aprendizaje mediante <i>secuencias didácticas</i> (actividades/tareas/proyectos) que integren saberes (saber hacer, saber aprender y saber ser y vivir en sociedad). Estos saberes forman parte de los aprendizajes por niveles que desarrollan las capacidades.
La base para la <i>elaboración del plan anual</i> es el <i>libro de texto</i> . Las decisiones departamentales y áulicas están centradas en el acuerdo de los docentes sobre el <i>libro de texto</i> para la progresión de contenidos tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Superior(o en EGB 3 y Polimodal). De la <i>continuidad</i> y <i>lo renovación</i> de los manuales de estudio depende la <i>decisión- por año de estudios -de las unidades temáticas</i> y su desarrollo en un <i>tiempo estimado en trimestres</i> .	La base para la elaboración del plan anual gira en torno a las problemáticas socioculturales o núcleos temáticos.Los manuales de estudio sólo se consideran como un recurso didáctico más. Cobran importancia las tareas y proyectos basados en problemáticas socioculturales, el tratamiento de temas transversales y el uso de las TIC. El tiempo se flexibiliza y está en estrecha relación con las secuencias didácticas que se programen.
Las <i>temáticas transversales</i> y <i>las temáticas ligadas a los intereses de los alumnos</i> así como <i>las instancias interdisciplinarias</i> aparecen esporádicamente, ya que se prioriza la base <i>nocio-funcional</i> . Dichas problemáticas se abordan en los últimos años de estudio donde "los contenidos básicos del sistema de la lengua "están desarrollados.	Las <i>temáticas transversales</i> y la <i>interrelación entre las áreas</i> constituyen propuestas principales de este enfoque pedagógico didáctico así como la promoción de tareas que conjuguen el <i>desarrollo de la autonomía</i> y el <i>trabajo cooperativo</i>

Para lograr una mayor coherencia entre las acciones pedagógico- didácticas, el **enfoque curricular de enseñanza** establece criterios de **planeamiento educativo** que tratan de promover consensos en los diferentes niveles de concreción curricular: jurisdiccional, institucional, del área o especialidad y áulico (factores intervinientes).



Conozcamos los distintos niveles de concreción curricular



El planeamiento didáctico y la toma de decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas

El planeamiento de las acciones didácticas comparte una hoja de ruta común en todos sus niveles de concreción: la toma de **decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas** de parte de los equipos docentes, para la gestión de los procesos de aprendizaje en las diferentes disciplinas formativas.

Las **decisiones curriculares** están estrechamente vinculadas con el enfoque curricular disciplinar: comunicativo, intercultural y plurilingüe.



Reflexionemos acerca de las decisiones curriculares

- Luego del diagnóstico inicial del grupo-clase y la exploración de los aprendizajes previos de los estudiantes, ¿qué saberes previos podrían vincularse a los saberes propios de la unidad curricular y del año de estudios para favorecer aprendizajes significativos?
- ¿Qué propósitos formativos corresponden a la unidad curricular y al año de estudios cuyo plan anual o proyecto áulico diseño?
- ¿Qué contenidos curriculares relacionados a los núcleos temáticos, los saberes específicos y los ejes epistémicos se pueden desarrollar de acuerdo a la unidad curricular y al año de estudio del proyecto anual o áulico que planeo?
- ¿A qué capacidades generales y específicas están vinculados dichos contenidos?
- ¿Qué temáticas o problemáticas socioculturales pueden servir de recortes de la realidad para organizar las acciones didácticas en las secuencias que planifico?
- En mi planificación, ¿qué experiencias pueden propiciar prácticas de lenguaje, prácticas interculturales y ciudadanas, y la reflexión sobre los aprendizajes implícitos en ellas?
- ¿Cuáles son los ámbitos de circulación social y los géneros discursivos más adecuados en relación a la unidad curricular y el año de estudios de la planificación que realizo?

Las **decisiones pedagógicas** están relacionadas con el enfoque curricular que determina los planteamientos pedagógico-didácticos, para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este caso, corresponde al enfoque socio-formativo a partir de secuencias didácticas que incluyen

actividades, tareas y proyectos. Esta perspectiva propicia también la diversificación de los formatos de enseñanza.



Reflexionemos sobre las decisiones pedagógicas

- ¿Qué unidades didácticas formarían parte de la unidad curricular y cuáles serían sus ejes organizadores en mi planificación?
- ¿Cómo organizo el proceso formativo en la unidad curricular que planifico? ¿En forma anual o cuatrimestral? ¿Qué secuencia/secuencias formarían parte de la misma? ¿Cuál sería el grado de complejidad de las mismas? ¿Qué tipo de actividades/tareas/proyectos permitirían la progresión de los aprendizajes?
- ¿Qué propósitos y objetivos tiene cada una de las situaciones de aprendizaje que propongo en el plan anual o cuatrimestral?
- ¿Qué estrategias, procedimientos y técnicas de enseñanza son acordes a los propósitos formativos, los aprendizajes requeridos, el contexto de enseñanza y las tareas que diseño?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje previstas en este plan de clase permiten el desarrollo de las prácticas del lenguaje, la reflexión sobre la lengua extranjera que se aprende y la formación intercultural y plurilingüe?
- ¿Qué estrategias de evaluación me permiten la valoración, el monitoreo y la acreditación de los aprendizajes? ¿Qué criterios sustentan la evaluación de los mismos y de las capacidades de los alumnos?
- ¿Qué producciones iniciales, intermedias y finales busco lograr a través de las tareas previstas en cada secuencia didáctica diseñada?
- ¿Qué experiencias articulan la unidad curricular con otras disciplinas y promueven la transversalidad de aprendizajes y capacidades?
- ¿Qué formatos curriculares podría incorporar para diversificar las prácticas pedagógicas?
- ¿Qué recursos necesito para la gestión de las tareas de aprendizaje?
- ¿Cuánto tiempo requiero para el desarrollo de las instancias de aprendizaje durante el ciclo lectivo?

Las **decisiones tecnológicas** dependerán de los saberes sobre las tecnologías de la información y de la comunicación que posean tanto los docentes formadores como los alumnos.



Reflexionemos sobre las decisiones tecnológicas

- ¿Qué necesidades pedagógicas determinan mi elección de los recursos tecnológicos en función de las secuencias didácticas planeadas?
- ¿Qué recursos digitales TIC pueden enriquecer mi propuesta didáctica?
- ¿Cómo usaré los recursos tecnológicos en relación a las tareas, actividades o proyectos planeados?
- ¿En qué momento de la programación didáctica los utilizaré? ¿En las etapas iniciales, intermedias, finales, y en sus producciones?
- ¿Qué recursos conocidos por los estudiantes puedo usar? ¿Qué nuevos recursos puedo implementar? ¿Los emplearé yo o mis estudiantes?

Las decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas tomadas, en el diseño de la planificación didáctica, darán lugar a los componentes presentes en las mismas.

Los componentes de la planificación didáctica

El planteamiento de las acciones didácticas está basado en **qué, cómo, cuándo enseñar** y aprender, **para qué** y **cómo evaluar** los aprendizajes según el año de estudios, nivel y ciclo formativo y un diagnóstico inicial sobre los saberes previos del grupo. También incluye las **intenciones** educativas (propósitos/ objetivos), las **estrategias** de aprendizaje y de evaluación y los **recursos didácticos** se plantean en función de las experiencias de aprendizaje.

Además, se contempla la organización de secuencias didácticas que incluyen tareas **preparatorias, intermedias y finales con** un tiempo estimado de realización. Las tareas o proyectos, según su complejidad, pueden ser de duración semanal, quincenal, mensual, etc.

Estas **secuencias de tareas** de aprendizaje permiten la construcción de **aprendizajes** (disciplinares, transversales e interdisciplinares) y el desarrollo de **capacidades** (generales o específicas) mediante la realización de actividades individuales y /o colectivas.

Para una comprensión más profunda de los componentes claves del planeamiento didáctico profundizaremos algunos conceptos:

- La distinción entre los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje como finalidades educativas.
- La relación entre los aprendizajes y el desarrollo de capacidades.
- La articulación entre las actividades, las tareas y los proyectos en las secuencias de aprendizaje.

La distinción entre propósitos y objetivos en la programación didáctica

Uno de los primeros planteos que el docente se hace al elaborar la planificación es la formulación de los propósitos de sus acciones didácticas. Es decir, necesita reflexionar sobre lo que pretende lograr en los estudiantes (aprendizajes/capacidades) a través de las actividades/ tareas/ proyectos que formarán parte de las secuencias didácticas.

La definición de los **propósitos de enseñanza** constituye el punto de partida de la práctica pedagógica y estos refieren a **“lo que el profesor pretende hacer”** (Daniel Feldman, 2001).

Según la taxonomía de Bloom (1956), que es la más conocida y empleada en el medio educativo, en la redacción de un propósito están presentes: una acción, lo que se hace, cómo/ cuándo/ dónde se realiza (circunstancia) y la finalidad.



Por ejemplo:

Generar (**acción**) debates (lo **que se hace**) mediante el análisis de problemáticas socioculturales (**cómo**) para favorecer la reflexión intercultural sobre los aprendizajes (**para qué**).

Los **objetivos de aprendizaje** enuncian lo que **los estudiantes sabrán o podrán hacer** (logros/actuaciones/desempeños) mediante la resolución de las tareas de aprendizaje, en el marco de las secuencias didácticas planteadas por el docente.

Los objetivos también se expresan en acciones y describen lo que el estudiante hace, cómo realiza el aprendizaje y cuál es el desempeño o actuación a lograr (finalidad). Sería el punto de llegada, de las propuestas planteadas por el docente.



Por ejemplo:

Que los estudiantes sean capaces de comprender y producir **(acciones)** distintos géneros discursivos orales, escritos, audiovisuales (lo **que se realiza**) en los textos literarios (**dónde**) en forma autónoma (**para qué**)

Otra formulación posible: *Que los estudiantes comprendan y produzcan...*

La interrelación entre los aprendizajes y las capacidades

La articulación entre los aprendizajes y las capacidades forma parte del proceso de aprendizaje en general y, en particular, de la lengua extranjera que se aprende. Los aprendizajes se definen como **procesos de integración de saberes** y como **productos de esos procesos o saberes**. Entonces, cada aprendizaje en lenguas extranjeras constituye un **saber hacer** o saber práctico; una **práctica social / intercultural/ ciudadana** y una **práctica comunicativa** oral, escrita, reflexiva, etc.



Por ejemplo:

Participación autónoma en diálogos o conversaciones sobre temas cotidianos, de interés personal, o de la actualidad, empleando gestos y tonos adecuados a la situación comunicativa. (**Saber práctico/práctica del lenguaje/práctica de oralidad**)

En la enunciación de los aprendizajes intervienen diversos componentes: el **objeto conceptual** o **saber**, un saber hacer o **componente estratégico** para llevarlo a cabo (habilidades, procedimientos, técnicas, métodos, destrezas, procesos cognitivos, etc.) y las condiciones de producción o referencia o sea el **contexto de realización**. De la integración de todos ellos resulta un saber: un **desempeño** o **actuación**.



Por ejemplo:

Producción de (saber hacer) videos, grabaciones o presentaciones gráficas y/ o digitales (saber) de cierta complejidad, sobre sí mismo o sobre el entorno (contexto de realización). El desempeño que resulta de este aprendizaje es una **práctica del lenguaje mediada por TIC**.

Este aprendizaje o desempeño propicia el desarrollo de las capacidades lingüísticas, la **capacidad de expresión escrita** o escritura. Además, se vincula con las **capacidades socio-cognitivas** denominadas resolución de problemas y producción de textos, con la **capacidad discursiva** (géneros discursivos) y con las **capacidades tecnológicas**, entre otras.

¿Qué son las capacidades?

Las capacidades son **actuaciones integrales** que integran saberes/aprendizajes de diversa naturaleza. Ellas permiten a los actores sociales un mejor desempeño frente a las situaciones de la vida, en las diversas esferas de acción social. A su vez, las capacidades pueden articularse formando macro capacidades o competencias.

Hemos visto, en los párrafos precedentes, cómo los aprendizajes que conforman actuaciones o desempeños permiten el desarrollo progresivo de las capacidades. Son los aprendizajes los que se evalúan y permiten obtener indicios acerca de la evolución de las capacidades.

En el proceso de la formación docente inicial en lenguas extranjeras intervienen:

- Las **capacidades generales** comunes a todas las disciplinas que constituyen al logro de los sentidos formativos de la escuela y su vínculo con las lenguas culturas extranjeras (el saber comprender o conocer, el saber hacer, el saber ser y convivir, y el saber aprender).
- Las **capacidades socio-cognitivas** compartidas por todas las áreas disciplinares (la comprensión lectora, la producción de textos, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo con otros).
- La macro capacidad específica denominada **competencia comunicativa intercultural y plurilingüe** (capacidad comunicativa, capacidad intercultural y capacidad plurilingüe).
- Las **capacidades pedagógico-didácticas** (la capacidad pedagógico-didáctica, la capacidad interactiva, la capacidad institucional, la capacidad investigativa, y la capacidad crítico-reflexiva).

La articulación entre las actividades, las tareas y los proyectos en las secuencias de aprendizaje

En la organización de las secuencias didácticas, **las tareas y/o actividades** conforman las acciones didácticas que forman parte de la secuencia.

Las tareas comunicativas incluyen una o varias acciones intencionadas, mediadas por el lenguaje, que el estudiante realiza con un propósito comunicativo y que implica la resolución de una situación problemática sociocultural. Están compuestas por un **conjunto de actividades de diversa complejidad**, conectadas con un contexto sociocultural y se encuentran relacionadas entre sí. Toda tarea concluye en una **producción final**.

Las **actividades** en el marco de una secuencia didáctica en lenguas extranjeras no están sueltas ni descontextualizadas, ya que adquieren sentido en función de los propósitos de una tarea o de la secuencia didáctica.

Es importante destacar que hay tareas simples y compuestas en relación con los desafíos que plantean y la cantidad de acciones o actividades que involucran. Cuando la situación problemática tiene un mayor grado de complejidad para su resolución, se convierte en un **proyecto**.

Todo proyecto implica la **secuenciación de varias tareas individuales y/o colectivas**, cuyo punto de partida es una situación problemática contextualizada y tiene por finalidad el logro de una **producción final compleja**.

Los modelos de programación didáctica

Hay diferentes modelos para la presentación de un planeamiento didáctico. Para la tarea integradora proponemos, en esta clase, un modelo que comprende los componentes didácticos explorados.



Ver [Modelo de Presentación de Secuencia Didáctica.pdf](#)

Bibliografía obligatoria

- *Currículo para la formación docente inicial en Francés*, en Currículo para la FDI en Francés.pdf
- *Currículo para la formación docente inicial en Inglés*, en Currículo para la FDI en Inglés.pdf
- *Currículo para la formación docente inicial en Italiano*, en Currículo para la FDI en Italiano.pdf
- *Currículo para la formación docente inicial en Portugués*, en Currículo para la FDI en Portugués.pdf
- MEN (2010). *Proyecto de mejora para la formación docente inicial de profesores para el nivel secundario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- MECCYT (2014). *Segundo Documento de Orientación sobre la Planificación Didáctica en el Marco Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria*. Resistencia: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Ingresar a Segundo Documento de Orientación de la Planificación Didáctica.pdf

Bibliografía sugerida

- Bakhtin, Mijail (1999). *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Maingueneau, Dominique (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Melgar, Sara & Zamero, Marta (2007). *Todos pueden aprender lengua*. Buenos Aires: Asociación Civil Educación para Todos, Fundación Noble, & UNICEF.
- Tobón Tobón *et al.* (2010). *Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

MÓDULO II

MÓDULO II. Clase 1

Enfoque Comunicativo Intercultural y Plurilingüe y la formación específica. El eje Interculturalidad y Ciudadanía

En esta clase, profundizaremos el **enfoque comunicativo intercultural** y **plurilingüe** desde la exploración de sus principales características. Conoceremos el **eje Interculturalidad y Ciudadanía** en su dimensión transversal y disciplinar y reflexionaremos sobre la importancia de la formación intercultural y ciudadana en las prácticas pedagógicas en lenguas extranjeras.

Objetivos de la clase

- Profundizar el enfoque comunicativo intercultural y plurilingüe a través del análisis de sus múltiples aspectos.
- Conocer el eje interculturalidad y ciudadanía en sus facetas transversal y disciplinar.
- Reflexionar sobre la importancia de la formación intercultural y ciudadana en las prácticas pedagógicas en LE.

Enfoque Comunicativo Intercultural y Plurilingüe y la formación específica

La **capacidad de comunicarse** resulta vital en el mundo actual; sin embargo, la capacidad comunicativa –como bien hemos comprobado durante los últimos 20 años- no puede reducirse a lo instrumental /lingüístico (vocabulario y gramática), sino que debe contemplar el **hacer/actuar** mediante el **entendimiento** y **acuerdo con otro/s**. Esto pone en juego, los usos del lenguaje culturalmente situados. Es decir, la comunicación (decir algo e interpretarlo de determinado modo) depende de las reglas y convenciones socio-culturales.

En el módulo anterior, hemos comprendido la relevancia de las **prácticas discursivas** en lenguas extranjeras, en tanto usos comunicativos que contribuyen al fortalecimiento de las **prácticas letradas** y de la **toma de la palabra**. En este sentido, toda práctica del lenguaje constituye una interacción social, una **práctica intercultural** y **ciudadana** que implican el conocimiento y la reflexión sobre las pautas culturales de su contexto de referencia.

Las Lenguas Extranjeras constituyen un espacio privilegiado para abordar la diversidad lingüística y cultural a través de su “**extrañeza**” y para promover el respeto hacia la otredad, hacia la diferencia

y la evitación de la discriminación. Ellas permiten, la experiencia del **encuentro con la diferencia**, desde el aprendizaje de una lengua y de una cultura que contrasta con la lengua y cultura maternas. Además, las políticas lingüísticas han **resignificado la enseñanza de lenguas extranjeras**, ya que se estima que el dominio de la lengua materna y el aprendizaje de al menos dos lenguas además de la propia, son requisitos indispensables para el desempeño social en un mundo interconectado en el que las inter-relaciones, la cooperación y el estudio y/o trabajo en red son cada vez más comunes.

Los motivos antes expuestos, propiciaron la adopción del enfoque **comunicativo intercultural plurilingüe**, como la perspectiva más apropiada para la enseñanza de las lenguas extranjeras, definidas como lenguas culturas. Este encuadre disciplinar- derivado del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2007)- se centra en la comunicación como **actuar comunicativo** y considerado como un abordaje plural de la enseñanza de lenguas, recupera las mejores experiencias del enfoque comunicativo y potencia la formación, incorporando la **dimensión intercultural y ciudadana** y la **dimensión plurilingüe**.

¿Cuáles son sus principales características?

- Como abordaje comunicativo toma distancia de los enfoques centrados en los aspectos lingüísticos (fonológicos, gramaticales, lexicales, etc.) para ahondar en la **gramática del significado** vinculada con los contextos de realización de los discursos.
- Plantea la interacción a partir de los **usos** de la lengua en relación con diferentes **contextos sociales y culturales**. (ruptura con el estereotipo del hablante nativo ideal)
- Propone el **aprendizaje accional** donde el estudiante es protagonista de su aprendizaje (no un depositario de conocimientos). Esto implica el **saber hacer** lingüístico mediante la interacción con otros (**saber ser** y **actuar** con otros)
- Reconoce la filiación estrecha entre lengua/s y cultura/s, ya que **la dimensión cultural** está presente en cada uso de la lengua o **práctica del lenguaje**.
- Se enfoca en las **prácticas discursivas** que remiten al uso de **géneros discursivos** sobre un **tema** y con un **propósito** (para entenderse con otros, establecer relaciones interpersonales, realizar distintas acciones) en un **contexto** determinado y entre interlocutores que desempeñan distintos **roles sociales** y pertenecen a **distintas culturas** de origen.
- Favorece el aprendizaje del lenguaje por **descubrimiento guiado** y la exploración (comparación / contrastación) y **reflexión** sobre la cultura propia y la extranjera.
- Promueve y desarrolla la **mediación intercultural** y la **formación en ciudadanía** a través de habilidades sociales, actitudes y valores y propicia la participación de los estudiantes en **tareas** genuinas de **interacción social y cultural** (experiencias)

La formación social, intercultural y ciudadana de los docentes de lenguas extranjeras

La formación en lenguas extranjeras se relaciona con la dimensión social interactiva de las lenguas y del lenguaje, poniendo de manifiesto que toda lengua cultura constituye una **acción comunicativa** y una **actividad socio cultural**. Las variedades lingüísticas (lenguas culturas), entre las que se encuentran las lenguas extranjeras, responden a necesidades comunicativas planteadas en las **interacciones sociales** y en los **intercambios culturales**.

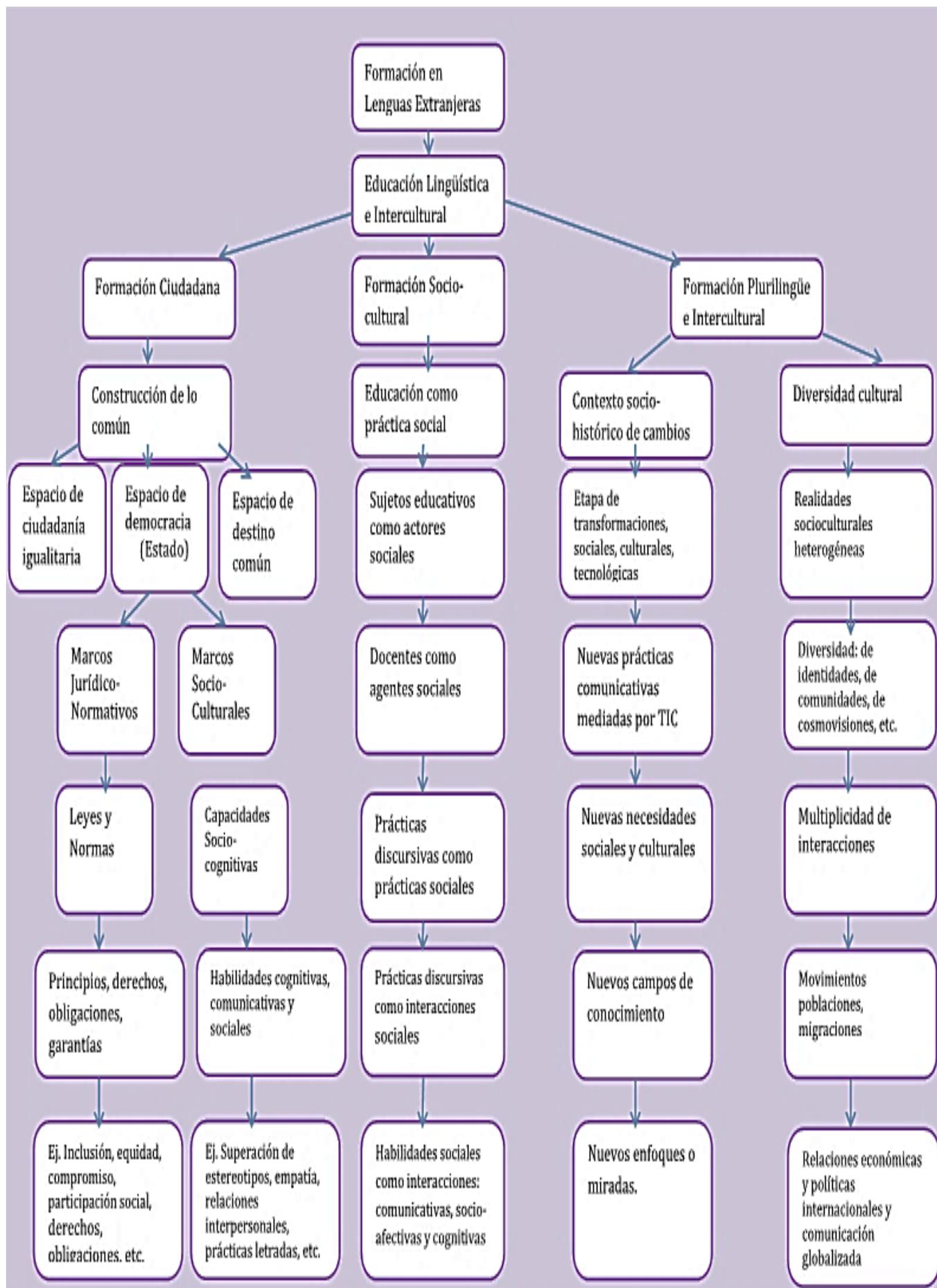
Todo actor social tiene valores de la sociedad de la que forma parte y comparte **normas sociales** o acuerdos socioculturales de su comunidad de referencia, que afectan la producción social del sentido y se manifiestan en los **discursos sociales**, en las **prácticas culturales** y en las **actitudes ciudadanas**.

Por este motivo, el aprendizaje de lenguas extranjeras - por su naturaleza de otredad- constituye una experiencia formativa singular que promueve la **construcción plural del sentido** y la **reflexión intercultural** sobre las convenciones que rigen los discursos sociales y las representaciones socioculturales, implícitas en las prácticas en lenguas culturas.

La formación de los futuros docentes de lenguas extranjeras está estrechamente ligada a la educación lingüística e intercultural que incluye: la **formación sociocultural**, la **formación intercultural** y la **formación ciudadana**.



Observemos la siguiente red conceptual que explicita los saberes vinculados con esos tres tipos de formación



En la actualidad, los **cambios sociales** producen comunidades más heterogéneas, las culturas se pluralizan, se amplían las variedades lingüísticas, los avances tecnológicos complejizan las comunicaciones y aparecen **nuevas prácticas culturales y ciudadanas**.

La formación docente, entonces, necesita adecuarse a las **nuevas demandas sociales** y atender la **diversidad de realidades** (urbanas, suburbanas, rurales, comunitarias, etc.), en contextos de pluralidad lingüística, social y cultural donde realizaran su práctica pedagógica. (Multiculturalidad, plurilingüismo, multilingüismo, interculturalidad)

Lenguas, Culturas y muchos prefijos



La **interculturalidad** es un modo de aproximarse a los otros en relación con su contexto socio-cultural, sus pautas de comunicación, y sus formas de actuar, entender y categorizar el mundo; entendiendo que no existen lenguas o culturas superiores a otras, sino que todas contribuyen a diferentes modos de percibir, entender, ser y estar en el mundo. Las LCE por su propia naturaleza, propician estas instancias de sorprenderse, asomarse y descubrir cómo personas de otras culturas se expresan, actúan y perciben el mundo a partir de una actitud de respeto por lo diferente y de valorización de la/s cultura/s propias

El **multilingüismo** por su parte, refiere a la diversidad lingüística (ya se trate de diferentes lenguas o de variedades de una misma lengua) en una comunidad, región o país; en tanto que el **plurilingüismo** remite a la capacidad y predisposición de comprender y hacerse entender en contextos multiculturales y multilingües.



Antes de seguir, reflexionemos sobre los siguientes conceptos:

- ✓ ¿Qué relación existe entre los contextos multiculturales y la formación intercultural y plurilingüe de los docentes en lenguas extranjeras?
- ✓ ¿Cómo influyen las experiencias interculturales en la conformación de las identidades y en la mediación entre culturas?
- ✓ ¿Cuál es el estatus de las variedades lingüísticas en un abordaje plurilingüe?
- ✓ ¿Cómo los docentes de lenguas extranjeras pueden contribuir a la reflexión sobre las representaciones sociales de las lenguas y sus culturas?
- ✓ ¿Qué diferencia existe entre el multilingüismo y el plurilingüismo?
- ✓ ¿La Interculturalidad es una experiencia social colectiva o individual?

Interculturalidad y Ciudadanía: eje transversal y disciplinar

Hemos aprendido en el Módulo I, que el Currículo de Formación Docente Inicial en lenguas extranjeras, contempla tres ejes transversales: **Prácticas Discursivas, Interculturalidad y Ciudadanía** y **Aprendizaje** que atraviesan los campos formativos.

En este segundo módulo, exploraremos el **Eje Interculturalidad y Ciudadanía** desde dos perspectivas: como **eje transversal** y como eje disciplinar o **núcleo temático**, en el Campo de la Formación Específica.



Observemos el siguiente cuadro

Ejes Socio profesionales
(comunes a todos los campos de saber)

Ejes Epistémicos	Campo de la Formación General (Capacidades Generales)	Campo de la Formación Específica (Capacidad Comunicativa Intercultural Plurilingüe)	Campo de Formación en la Práctica Profesional (Capacidades Pedagógico-Didácticas)	Experiencias Formativas
Interculturalidad y Ciudadanía	<p>UC: Formación en Ética, Derechos Humanos y Ciudadanía</p> <p>UC: Filosofía</p> <p>UC: Sociología de la educación</p> <p>UDI: Interculturalidad Lengua de Señas/Lengua Originaria</p>	<p>UC: Lengua y Gramática de la LE I, II, III y IV</p> <p>UC: Fonética y Fonología de la LE I, II, III y IV</p> <p>UC: Culturas de los pueblos de la LE I, II, III y IV</p> <p>UC: Prácticas Discursivas I, II, III</p> <p>UC: Segunda Lengua Extranjera</p> <p>UC: Sociolingüística</p>	<p>UC: Práctica Docente en LE I, II, III y IV</p>	<p>-Prácticas discursivas en lenguas extranjeras y en otras lenguas culturas (en español, en lenguas originarias, en lenguas de señas)</p> <p>-Prácticas interculturales y ciudadanas</p> <p>- Prácticas reflexivas sobre las lenguas / culturas que se aprenden y sobre las disciplinas</p> <p>-Prácticas pedagógicas en diferentes contextos y con diversos sujetos de aprendizaje</p>

¿Cómo se expresa la transversalidad en este eje?

En primer término, la transversalidad se establece por la **interacción de las lenguas y sus culturas**, en situaciones de educación plurilingüe e intercultural. Aunque las unidades curriculares referidas a las lenguas culturas se sitúan en campos de formación diferentes, ellas pueden movilizar saberes comunes.

Por ejemplo:

Las unidades curriculares **Lengua de señas / Lengua Originaria** (Campo de la Formación General) pueden interactuar con las **Prácticas Discursivas** en LE y **Segunda Lengua Extranjera** (Campo de la Formación Específica) y las **Prácticas Docentes** en LE (Campo de la Formación en la Práctica Profesional) porque se comparten **saberes socioculturales comunes** vinculados con las prácticas discursivas, las prácticas socioculturales, los géneros discursivos, el lenguaje no verbal, las temáticas afines, etc.

Además, este vínculo entre las disciplinas lingüísticas:

- multiplica los procesos reflexivos sobre las diferentes lenguas y sus culturas (prácticas sociales, interculturales y ciudadanas)
- amplía la competencia/capacidad comunicativa, ya que permite la correlación de las diferentes variedades lingüísticas por la capacidad de establecer un continuum de habilidades lingüísticas, sociales e interculturales.
- propicia experiencias que preparan a los docentes para la práctica pedagógica en contextos de diversidad sociocultural.

En segundo término, la transversalidad se realiza mediante el tratamiento de **problemáticas socioculturales comunes**, que involucran unidades curriculares pertenecientes a los distintos

campos formativos, estableciendo puntos de contacto entre los **ejes socio-profesionales** y los **ejes disciplinares**.

Por ejemplo:

Las unidades curriculares **Sociología de la Educación, Formación en Ética, Derechos humanos y Ciudadanía, Filosofía e Interculturalidad** (Campo de la Formación General) pueden interactuar con las **Culturas de los pueblos de la LE, Sociolingüística, Lengua y Gramática de la LE** (Campo de la Formación Específica) y las **Prácticas Docentes** en LE (Campo de la Formación en la Práctica Profesional) a través de problemáticas socioculturales vinculadas con:

- los nuevos contextos y los cambios sociales, culturales, tecnológicos, históricos, económicos, comunicativos, etc.
- las situaciones sociales: desigualdades, identidades, diversidad, convivencia, actitudes ciudadanas, conflictos y violencia, discriminación, exclusión, minorías, crisis de valores, normas, incomunicación y falta de entendimiento etc.
- la reflexión crítica sobre las causas, las consecuencias y las posibles soluciones vinculadas con estas problemáticas.

Además, en el campo de la formación específica, todas las unidades curriculares en LE tienen **instancias de reflexión intercultural y ciudadana** que profundizan aspectos vinculados a estas problemáticas (prejuicios, representaciones sociales, estereotipos, pautas culturales, actitudes etnocéntricas, habilidades sociales, conciencia intercultural, prácticas ciudadanas, etc.)

En el campo de la formación en la Práctica Profesional estas problemáticas se abordan desde la **reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas** ligadas a la diversidad de sujetos y contextos promoviendo experiencias que favorezcan:

- la responsabilidad ciudadana
- el interés por la diferencia
- el respeto de las pautas culturales propias y otras
- la mediación intercultural
- el trabajo con otros
- la promoción de actitudes y valores, etc.

Interculturalidad y Ciudadanía. Eje disciplinar o núcleo temático de la formación específica

Este eje de aprendizajes, remite al **saber ser y saber vivir** con otros, pero también supone el **saber** y el **saber hacer** social e intercultural que incluye las prácticas **reflexivas** sobre el conocimiento sociocultural.

La **interculturalidad** refiere a situaciones de comunicación con personas que pertenecen a distintos grupos socio-culturales. Pensemos que los contextos (del país, provincia, región, localidad, comunidad) en los que vivimos y nos desempeñamos son **multiculturales**, de modo tal que una persona participa y tiene acceso a varias culturas, (nacional, regional, social), las que compara, contrasta e integra para desarrollar una capacidad/competencia inter-cultural y comprender que su identidad es el producto de experiencias con diferentes culturas. Es decir, su identidad o las formas de ser, pensar, actuar, comprender, nombrar y catalogar al mundo es **pluricultural**.

Por otra parte, el **ejercicio de la ciudadanía** se relaciona con el desempeño discursivo y el posicionamiento crítico, en distintos ámbitos y situaciones sociales, a través de la **toma de la palabra** y las **prácticas letradas**.

La formación de **actitudes y valores** que permiten la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales e interculturales también se consideran prácticas ciudadanas que facilitan el **entendimiento social** y ayudan a resolver situaciones conflictivas. La participación social, el compromiso y el trabajo cooperativo para el bien común resultan asimismo del desarrollo de la **capacidad ciudadana**.

En la Clase 2, se abordarán en detalle los saberes y aprendizajes que constituyen este núcleo temático.

MÓDULO II. Clase 2

La formación en Lenguas Extranjeras. La competencia comunicativa intercultural y plurilingüe. Las prácticas discursivas, culturales y ciudadanas

En esta clase, ampliaremos la perspectiva del **enfoque comunicativo intercultural y plurilingüe** desde la comprensión de los múltiples aspectos que componen la **capacidad comunicativa intercultural y plurilingüe**. Exploraremos las **prácticas interculturales y ciudadanas** y reflexionaremos sobre los aprendizajes socioculturales y el ejercicio de la ciudadanía en la formación en lenguas extranjeras

Objetivos de la clase

- Conocer los múltiples aspectos que conforman la capacidad comunicativa intercultural y plurilingüe.
- Explorar los saberes y aprendizajes implícitos en las prácticas interculturales y ciudadanas en LE.
- Reflexionar sobre la importancia de las prácticas interculturales y ciudadanas en LE.

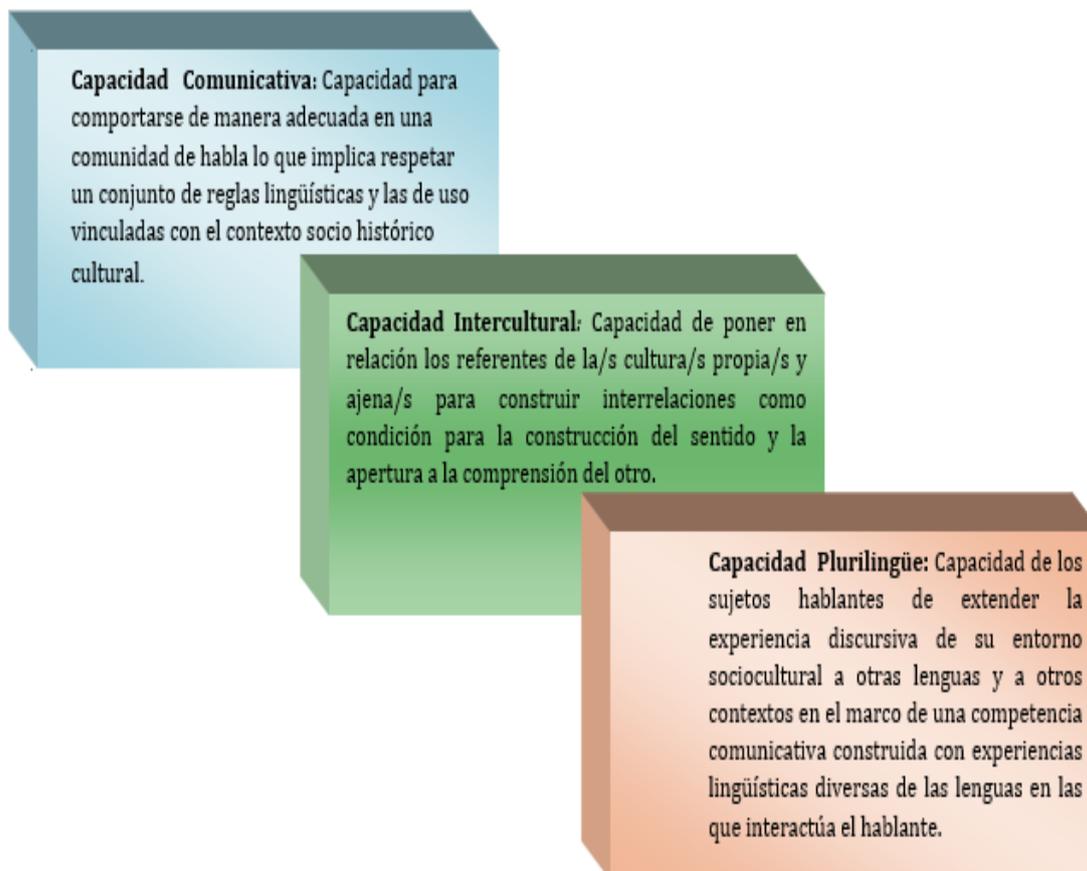
La Capacidad Comunicativa Intercultural y Plurilingüe. Competencia específica de la formación en Lenguas Extranjeras

El enfoque comunicativo intercultural plurilingüe tiene como meta el desarrollo de la **capacidad/competencia comunicativa intercultural plurilingüe**, es decir la capacidad de interactuar con personas que pertenecen a distintos grupos socioculturales, así como con personas que hablan otras lenguas o variedades de una misma lengua con el propósito de **entenderse y coordinar acciones con el/los otro/s**, desde la actitud de respeto por la dignidad que todo ser humano posee y merece. Esto a su vez redundará en una mejor comprensión de la/s lenguas y cultura/s propias.

La Competencia Comunicativa, Intercultural y Plurilingüe- propia de las LE – es considerada una macro capacidad comunicativa integrada por tres dimensiones: **la capacidad comunicativa, la capacidad intercultural, la capacidad plurilingüe** todas ellas interrelacionadas.



Observemos sus dimensiones



La capacidad comunicativa y sus componentes

Esta capacidad comunicativa en sentido amplio se pone en funcionamiento en distintas prácticas discursivas, en el marco de actividades, tareas y /o proyectos en lenguas y culturas (secuencias didácticas) que comprenden la comprensión, la expresión, la reflexión, la negociación de sentidos,

la interacción y la mediación intercultural en distintos contextos y en respuesta a necesidades socioculturales.

En la **capacidad comunicativa** dialogan, a su vez, las capacidades lingüísticas, las capacidades sociolingüísticas y las capacidades pragmáticas.

	<p>Las capacidades lingüísticas: La capacidad léxica, la capacidad gramatical, la capacidad semántica, la capacidad fonológica, la capacidad ortográfica y la capacidad orto épica.</p>
	<p>Las capacidades sociolingüísticas: comprenden el conocimiento y las habilidades necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua tales como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento, etc.</p>
	<p>Las capacidades pragmáticas: están relacionadas con la organización de los tipos de textos y los formatos discursivos o géneros (capacidad discursiva) y con las funciones comunicativas y los esquemas de interacción y de transacción (capacidad funcional)</p>

Por lo tanto, la capacidad **comunicativa**, en el marco de las secuencias de aprendizaje, comprende los **procesos, estrategias y disposiciones** para:

- Interpretar la situación de comunicación (contexto, interlocutores y sus roles sociales, práctica del lenguaje, propósito, tema, etc.)
- Expresar lo que se desea decir en forma oral o escrita de acuerdo con la situación de comunicación. (intención comunicativa)
- Comprender discursos orales y escritos y reconocer los géneros y tramas textuales.
- Respetar los puntos de vista, sentimientos e idiosincrasia de otras personas implícitas en las prácticas discursivas.
- Reflexionar sobre los ámbitos sociales de interacción (personal, social, profesional, académico, etc.)
- Analizar las representaciones sociales que vinculan los enunciados con las referencias culturales e identitarias.
- Reconocer las relaciones de poder implícitas en las prácticas del lenguaje.
- Identificar formas variadas de comunicación de acuerdo al contexto y grupo de pertenencia.
- Interactuar negociando acciones, conceptos, significados, tiempos en el desarrollo de tareas, proyectos o resolución de problemas, admitiendo perspectivas provenientes de otros trasfondos culturales.
- Reconocer el papel de las variedades lingüísticas en la construcción plural del sentido en las prácticas del lenguaje.
- Reflexionar sobre los aspectos socioculturales y lingüístico discursivos en las prácticas de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras y en el español como lengua de escolarización.
- Emplear estrategias para resolver problemas de comprensión y producción de discursos orales y escritos
- Analizar, sopesar situaciones, planificar acciones para resolver un problema y anticipar las posibles consecuencias de las interacciones comunicativas y sociales.
- Opinar fundadamente sobre distintos temas, textos, situaciones, entre otros ejemplos.
- Cooperar y comprometerse (responsabilidad, participación) con las tareas y actividades institucionales, entre otros.

Cabe destacar que la capacidad comunicativa en lenguas extranjeras se desarrolla en forma progresiva y depende de los **recorridos formativos** de los estudiantes. Estos recorridos se organizan en función de **grados sucesivos de construcción** de los aprendizajes entendidos como **niveles de aprendizaje**.



Es un proceso en espiral que permite la recuperación de aprendizajes ya desarrollados para construir otros nuevos. Los niveles de aprendizaje resultan de la interrelación de los **aprendizajes o saberes** (desempeños, habilidades, conocimientos, actitudes y valores, etc.) referidos al **uso de la lengua extranjera**, en respuesta a situaciones o problemas vinculados con los ámbitos educativos, sociales o cotidianos del estudiante.

La Capacidad Intercultural y Plurilingüe

La influencia de las corrientes antropológicas y etnográficas en la educación lingüística ponen de manifiesto que toda variedad lingüística constituye una lengua cultura. Desde esta perspectiva, la **capacidad comunicativa** en una lengua supone el desarrollo simultáneo de la **capacidad cultural** en la misma.

La participación en una pluralidad de encuentros entre lenguas culturas, tanto en el contexto educativo como en la vida social, permite a los actores sociales que sus aprendizajes plurilingües y multiculturales no estén compartimentados y se correlacionen en sus actuaciones, desarrollando así su **capacidad intercultural y plurilingüe**.

El Proyecto de Mejora para la formación inicial de profesores para el Nivel Secundario (Lenguas Extranjeras, pp. 176-177) define esta capacidad en estos términos:

“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. “

¿Qué implican las prácticas interculturales y plurilingües en LE?

Las prácticas interculturales en lenguas extranjeras permiten la construcción **de nuevos aprendizajes** y la ampliación de los **saberes** (conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural). Por otra parte, favorecen la diversificación de las habilidades ya existentes y la conformación de nuevas capacidades vinculadas con el saber **comprender**, **saber hacer** y **saber aprender**.

Finalmente, ellas promueven el **saber ser** y **saber vivir con otros** (ejercicio de la ciudadanía) relacionados con la capacidad de estar y convivir en sociedad y el desarrollo de **actitudes y valores éticos y morales**.

¿Qué saberes (declarativos) están implícitos en las prácticas interculturales?



El **conocimiento del mundo** derivado de la experiencia, de la educación o de las distintas fuentes de información (saberes sobre lugares, instituciones, personas, acontecimientos, países, hechos sociales y políticos, acontecimientos históricos, etc.) que remite al conocimiento del país o países de las lenguas culturas.

El **conocimiento sociocultural** del país o países de las lenguas culturas que incluye :

- las pautas culturales , las prácticas sociales cotidianas, los hábitos, las rutinas, las convenciones sociales.
- las relaciones personales (roles y estatus), la gestión del tiempo y del espacio, los modos de sentir, pensar y actuar, las formas de vida, el lenguaje corporal , los valores, creencias y actitudes.
- las ceremonias, las festividades, los ritos y mitos, las manifestaciones artísticas (literatura, teatro, música, pintura, danza, entre otras), los símbolos, los monumentos, los productos culturales, etc.



La **conciencia intercultural** referida al conocimiento, la percepción y la **comprensión de la relación entre el mundo propio y la cultura otra** (similitudes y diferencias)

- saber comprometerse, implicarse
- la toma de conciencia del entendimiento entre lenguas y culturas
- la conciencia de la diversidad en las sociedades plurales, etc

La comunicación intercultural pone en juego asimismo comportamientos estratégicos, procesos reflexivos, habilidades, procedimientos, metodologías que favorecen el entendimiento entre culturas.

¿Qué habilidades están vinculadas a la capacidad intercultural?



Estas habilidades están interrelacionadas en la capacidad intercultural, ya que intervienen en las interacciones socioculturales, en la mediación intercultural y la comunicación entre culturas mediadas por las TIC.

- las habilidades sociales (presentarse, saludar, pedir permiso, ayudar a los demás, disculparse, convencer a los demás, negociar, comprender que siente el otro, cooperar con los demás, compartir algo, etc.)
- las habilidades lingüísticas (que intervienen en las macro habilidades de habla, escucha, lectura y escritura)
- las habilidades cognitivas (de interpretación, descubrimiento, análisis crítico, reflexión meta, etc.)
- las habilidades interculturales (apertura mental, sensibilidad cultural, aptitud para establecer relaciones, mediación cultural, comunicación empática, etc.)



Reflexionemos ¿Qué habilidades implican estas prácticas interculturales?

- La identificación y la reflexión crítica sobre las representaciones culturales y los prejuicios para la superación de estereotipos (percepciones o imágenes de si y de los otros)
- El análisis de los aspectos socioculturales de la lengua-cultura propia y de las otras variedades (rituales, las formas de cortesía, saludos, la toma de la palabra, las gestiones del tiempo y del espacio, etc.) y de las pautas culturales que las regulan.
- La mediación intercultural en contextos de identidades múltiples a través del diálogo
- El establecimiento de relaciones interpersonales a distancia mediante redes sociales.
- La interpretación de los posicionamientos sociales en las interacciones vinculados con el estatus, el rol social, la edad, el género, etc.
- El reconocimiento de componentes no verbales presentes en los encuentros sociales e interculturales: el lenguaje gestual, la mirada, la distancia (la proxemia), la risa, el tono de voz, etc.
- La reflexión sobre los implícitos lingüísticos y sobre las causas de los malentendidos
- El relevamiento de información en la web sobre las áreas lingüísticas y su origen histórico (la hispanohablante, francófona, anglófona o lusófona, entre otras).
- La apertura mental para conocer los modos de actuar, pensar y sentir de otras culturas.

¿Por qué las prácticas interculturales están relacionadas con la ciudadanía?

El **saber ser** y **vivir** con otros, son aprendizajes que están vinculados tanto a las prácticas interculturales como a las prácticas ciudadanas porque comparten **actitudes** y **valores** éticos y morales y están orientados a la construcción del **bien común** y al **entendimiento** social y cultural.

El **ejercicio de la ciudadanía** adopta diversas formas en la interacción social y está relacionada con las **prácticas sociales** cotidianas de las personas, en los diversos contextos de actuación socio cultural.



Veamos algunos ejemplos de prácticas interculturales y ciudadanas.

- El respeto por la diversidad lingüística y cultural para la convivencia armoniosa en sociedades, grupos o comunidades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes.
- El reconocimiento de los derechos y obligaciones, de las reglas y normas, de las pautas culturales propias y otras para establecer relaciones interpersonales respetuosas.
- La participación activa y comprometida en la vida social (respeto de señales de tránsito, preservación de los lugares públicos, gestión de propuestas, reclamos y peticiones, etc.)
- La defensa de las ideas personales, de las posiciones ideológicas, de las posturas éticas y morales, de las cosmovisiones, de las creencias, etc. y la escucha respetuosa de las manifestaciones de otros.
- El diálogo orientado al entendimiento, la no discriminación, la superación de los estereotipos, de los prejuicios, de las actitudes racistas, etc.
- La adopción de actitudes positivas y receptivas hacia el otro (empatía, tolerancia, solidaridad, etc.)
- El compromiso crítico con la cultura extranjera y la propia y la disposición para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas (Byram, 1997)
- La curiosidad, la apertura de espíritu y el interés hacia las diferencias (hacia otras personas, otros pueblos, sociedades, grupos, culturas, creencias (religiosas, ideológicas, filosóficas, etc.)
- La voluntad de mediación en situaciones de tensión o de conflicto a través de diversas formas de intervención, de gestión, de interpretación, de comunicación, etc.

Las **prácticas ciudadanas** se vinculan también a la **toma de la palabra** y a las **prácticas letradas** ya que suponen la comprensión y producción de **discursos sociales** y el uso de **géneros discursivos** (argumentos, exposiciones, explicaciones, peticiones, reclamos, mensajes, avisos, reglas, expresión de gustos, preferencias, acuerdos y desacuerdos, etc.)

¿Cuál es el proceso formativo del hablante intercultural?

El **hablante intercultural** (Byram y Fleming, 2001) definido es “la persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y relacionarse con gente nueva de otros entornos ...” En su formación se podrían señalar tres etapas o **niveles de aprendizaje cultural**.

Nivel Monocultural.

En esta etapa los estudiantes interpretan otra cultura desde los criterios de su propia cultura porque responden a procesos de socialización y cosmovisiones diferentes. Por tal motivo, en este nivel es necesario despertar en ellos la apertura hacia la alteridad, la curiosidad y el interés por el conocimiento de las prácticas culturales de la otredad y las pautas implícitas en ellas.

Nivel Intercultural.

Es la etapa donde los estudiantes comprenden la otredad mediante la observación, la contrastación de similitudes y diferencias entre las culturas. y la interpretación de los implícitos culturales. También, se produce la reflexión crítica sobre las prácticas socioculturales, la diversidad ideológica, las identidades plurales y el respeto por las culturas de origen (diferencias étnicas, sociales, culturales, ideológicas y religiosas). Además, se genera la aceptación de la otredad, se modifican las posturas etnocéntricas y relativistas facilitadas por el descentramiento, la superación de los estereotipos y prejuicios, el desarrollo de las actitudes de tolerancia, la evitación de la discriminación y la empatía por el otro.

Nivel Transcultural.

Es el nivel que permite a los estudiantes o a otros actores sociales la mediación entre culturas, poniendo en juego estrategias comunicativas, socio interactivas e interculturales. Se promueve el entendimiento en situaciones de tensiones identitarias (estigmatizaciones, prejuicios, estereotipos, representaciones sociales negativas, etc.), en casos de violencia, de actitudes discriminatorias y racistas, entre otras.

MÓDULO II. Clase 3

Propuesta de enseñanza de lenguas extranjeras desde el enfoque comunicativo, intercultural y plurilingüe.

Prácticas discursivas, reflexión sobre los aprendizajes y formación intercultural y ciudadana

En esta clase, exploraremos una **secuencia didáctica en lengua extranjera**, desde la perspectiva del enfoque comunicativo intercultural y plurilingüe. Reflexionaremos sobre el modo en el que se expresan sus dimensiones en las tareas de aprendizaje, sobre las estrategias y los recursos planteados para la construcción de los saberes y sobre la progresión de las acciones didácticas para el logro de las finalidades formativas. Además, analizaremos las prácticas discursivas, reflexivas, interculturales y ciudadanas que forman parte de la propuesta pedagógica.

Objetivos de la clase

- Explorar una secuencia didáctica en lengua extranjera centrada en la formación intercultural y ciudadana, a partir de la lectura crítica de la misma.
- Reflexionar sobre sus dimensiones, los componentes y las estrategias utilizadas para la construcción de los saberes comunicativos, interculturales y ciudadanos.
- Comprender las acciones didácticas que permiten la transposición de los marcos teóricos del enfoque comunicativo intercultural y plurilingüe a la práctica pedagógica.



A continuación, se presenta la secuencia didáctica que constituye el desarrollo de esta clase. ¡Buena lectura!



Séquence Pédagogique en FLE

Immigration et Histoires de vie

Azouz Begag « Le gone du Chaâba »



Esta secuencia didáctica -en forma de proyecto- está prevista para ser desarrollada en la Unidad Curricular: **Culturas de los pueblos de la LE II**, del Profesorado de Francés. Ella gira en torno al tratamiento de una temática actual: **las historias de vida de los inmigrantes y de su descendencia**. El abordaje de la problemática parte del relato autobiográfico del escritor franco-argelino Azouz Begag, cuyo libro «**Le gone du Chaâba**» narra y describe.

Los propósitos de esta secuencia se centran en la gestión de instancias de reflexión intercultural y ciudadana sobre la inmigración, las identidades y los vínculos entre culturas (la inmigración argelina en Lión) ; en la promoción de prácticas discursivas en FLE ; en la reflexión metalingüística, metacognitiva y meta discursiva sobre las mismas y en la orientación a los docentes de los profesorado de lenguas extranjeras, en las diversas estrategias didácticas , para favorecer las prácticas interculturales , discursivas y pedagógicas.

Esta propuesta, basada en las experiencias de vida y en los encuentros interculturales, pretende asimismo abordar las construcciones identitarias, las identificaciones, la convivencia en la diversidad en las sociedades multiculturales y plurilingües y la comprensión de los contextos sociohistóricos y políticos que las encuadran.

Première tâche : Azouz Begag, une vie plurielle.

Activité 1: Para conocer al escritor, cuyo relato autobiográfico se aborda, el docente propone a los estudiantes la exploración de un documento que contiene tres **presentaciones** en diverso formato, con informaciones acerca de su vida (sus orígenes, su formación profesional, sus múltiples carreras, sus ideales, sus luchas sociales, etc.). De este modo se logra un primer acercamiento al vínculo de la historia personal de Azouz Begag con la vida de los inmigrantes argelinos en Francia y sus vicisitudes.

PRESENTATION D'AZOUZ BEGAG

D'origine algérienne, Azouz Begag est né en France dans la banlieue lyonnaise en 1957. Il possède un Doctorat en économie de l'université Lyon 2 et mène de front trois carrières : romancier, sociologue et politicien.

Chercheur au CNRS et à la Maison des Sciences Sociales et Humaines de Lyon depuis 1980, il est spécialiste en socio-économie urbaine : son travail porte largement sur la mobilité des populations immigrées dans les espaces urbains.

Azouz Begag a publié une vingtaine de livres dont la plupart ont pour sujet les différents problèmes auxquels sont confrontés les jeunes d'origine maghrébine, pris entre deux cultures aussi bien qu'entre tradition et modernisme : pauvreté, racisme, chômage, désespoir.

Dans la plupart de ses romans, qu'ils soient de nature autobiographique ou non, Azouz Begag prend la défense des "Beurs" (jeunes Français d'origine maghrébine), valorise leur culture d'origine et leur propose des modèles positifs d'identité. Dans les Chiens aussi (1995), plus récemment s'exprime le profond désir de révolte de ces jeunes.

Azouz Begag

1957 Nationalité : française.

Lieu de naissance : Villeurbanne

BIOGRAPHIE

Azouz Begag est un fils d'immigrés algériens. Ses parents décident de venir s'établir en France avant même sa naissance, en 1949. Azouz naît huit ans plus tard, à Villeurbanne, dans la banlieue de Lyon. Toute la famille habite alors dans un bidonville jusqu'à leur emménagement dans une cité de Lyon, la Cité de la Duchère.

Très jeune, il se passionne pour la littérature et plus particulièrement pour les livres à caractère social. Hemingway, Romain Gary, Albert Camus, Stéphan Zweig deviennent, entre autres, ses auteurs de référence. Malgré ses origines et le milieu défavorisé dans lequel il vit, Azouz Begag accède aux études supérieures et présente une thèse en Economie.

Aujourd'hui, Azouz Begag est chercheur au CNRS (Centre National de Recherche Scientifique) et travaille en tant que spécialiste en socio-économie urbaine pour la Maison des Sciences Sociales de Lyon.

Venu à l'écriture par hasard, il écrit en 1986 son premier roman intitulé *Le Gone du Chaâba*, pour lequel il obtient en 1987 le Prix Sorcières et le Prix Bobigneries. Son œuvre sera ensuite adaptée au cinéma. Le Prix Européen de Littérature Erfartine lui est attribué pour son roman intitulé *La force du berger*, en 1992. Ses écrits évoquent souvent les problèmes liés à l'immigration, la difficulté d'intégration des jeunes et s'inspire de son expérience personnelle. Azouz Begag a écrit ensuite d'autres romans pour la jeunesse mais aussi des romans et documentaires pour adultes.

Azouz Begag sait sans doute mieux que tout autre retranscrire l'univers des banlieues. Les problèmes de l'immigration, de l'intégration, de la violence ou de la pauvreté sont dépeints avec des mots simples mais percutants, sans jamais tomber dans un misérabilisme déplacé.

Azouz Begag

Azouz Begag est né le 5 février 1957, à Villeurbanne (69) en France, de parents algériens. Il a la double nationalité française - algérienne.

Il est docteur en Économie, chargé de recherche au CNRS depuis 1986 au sein du Laboratoire d'Économie des transports à l'Université de Lyon II.

Ses recherches portent sur les comportements de mobilité spatiale des habitants des quartiers défavorisés, sur les articulations entre l'identité sociale, territoriale et ethnique des jeunes issus de l'immigration maghrébine habitant les cités défavorisées. Il est membre du Conseil National des Villes depuis 1999.

Il a été Ministre de la Promotion de l'Égalité des chances.

Disponibles en: <http://clicnet.swarthmore.edu/litterature/moderne/begag/begag/textes.html>

<http://clicnet.swarthmore.edu/litterature/moderne/begag/begag/textes.html>

<http://www.ricochet-jeunes.org/auteurs/recherche/1587-azouz-begag>

<http://www.seuil.com/auteur/azouz-begag/454>

Luego de la lectura exploratoria y del comentario sobre el documento precedente (en forma grupal), los estudiantes responden el siguiente **cuestionario** en forma individual:

- ¿Por qué Azouz Begag es francés y argelino? Justifica tu respuesta.
- ¿Dónde transcurre su infancia? Señala su ciudad natal y su hábitat.
- ¿Cuáles son sus múltiples carreras? ¿Existen vínculos entre ellas? Indícalas y explica las relaciones, si las encuentras.
- Todas sus luchas manifiestan la defensa de la diversidad y la comprensión de las problemáticas ligadas a ella. Identifícalas y descríbelas brevemente.
- ¿Cómo Azouz Begag se transformó en escritor? Expresa tu opinión.
- Pourquoi Azouz Begag est franco-algérien ? Justifie ta réponse.
- Où est-ce qu'il passe son enfance ? Signale le lieu de naissance et son habitat.
- Quelles sont ses diverses carrières ? Est-ce qu'elles ont des rapports entre elles ? Mentionne-les et explique leurs rapports, si tu les trouves.
- Tous ses engagements comportent la défense de la diversité et la réflexion sur ses problématiques socio-culturelles. Identifie –les et décris-les brièvement.
- Pourquoi Azouz Begag est devenu écrivain ? Donne ton avis

Activité 2: En este momento de la tarea, se focaliza la atención en el género discursivo **biografía**, que se encuentra en el centro del documento. El docente solicita a los estudiantes la realización de las siguientes prácticas discursivas: elaboración de la **definición** en FLE del género discursivo **biographie** y la compleción de las siguientes frases, con las informaciones referidas a los componentes de ese género (*Les composantes du genre*)

Le style :	Le thème:
La composition (le type textuel) :	La fonction ou intention communicative :

Activité 3: Esta actividad se basa en la reflexión metalingüística y meta discursiva sobre el género citado. En una biografía, la estructura básica posee una **introducción** o sea una presentación del personaje, **el desarrollo** que narra los sucesos trascendentes de su vida y **la conclusión** que expresa una valoración sobre la trascendencia del personaje. Se requiere a los estudiantes una lectura detallada de la biographie d' Azouz Begag para rellenar el siguiente cuadro, con los párrafos que constituyen cada una de las partes.

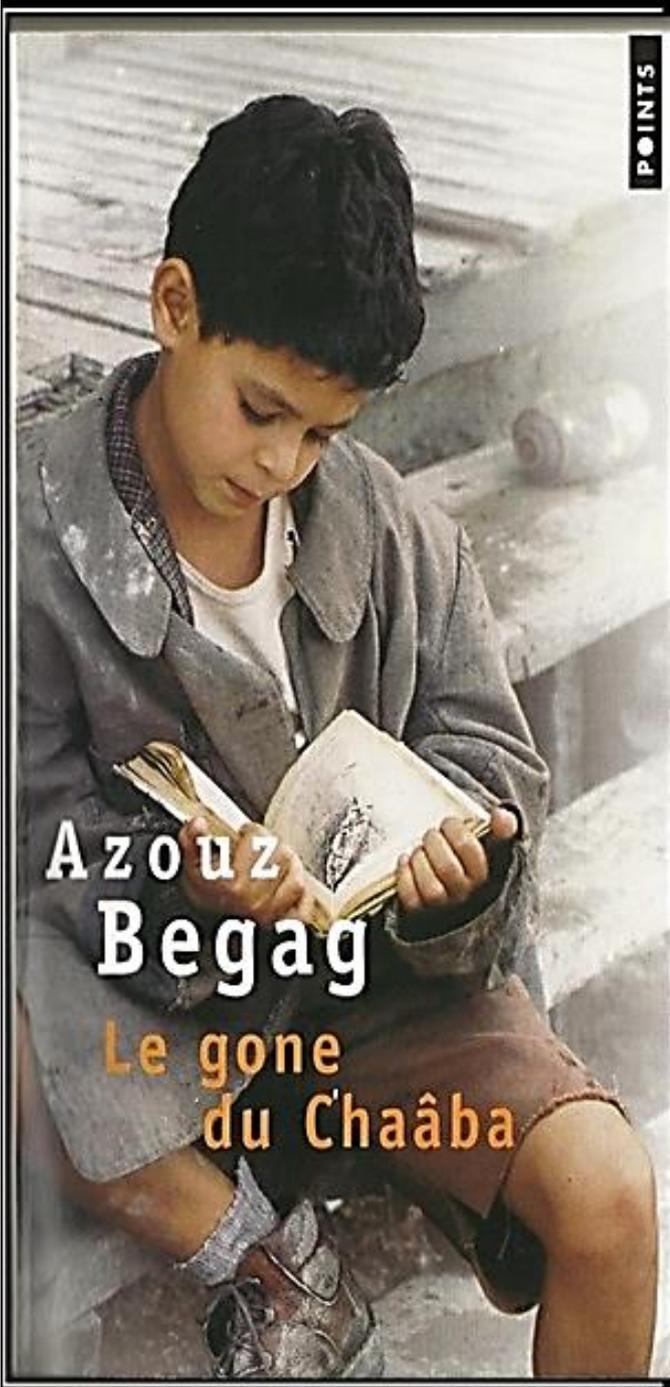
<i>Transcris les paragraphes qui correspondent à la structure de la biographie analysée.</i>		
Introduction	Développement	Conclusion

Activité 4: La lectura en detalle de la biografía realizada en la actividad precedente, favorece la reflexión intercultural sobre su contenido. En el texto explorado, hay ciertas palabras que por sus referencias culturales merecen ser destacadas. El docente y el grupo-clase definen en FLE los siguientes términos:

- CNRS:
- Les "Beurs":
- Un bidonville:
- L'immigration maghrébine.....
- Des modèles positifs d'identité :.....

Para concluir esta tarea, se socializan las producciones individuales y los estudiantes con la guía del docente, realizan una valoración acerca de los aprendizajes logrados y las dificultades en los desempeños, para la revisión de los errores comunes.

Deuxième tâche : *Azouz Begag, le gone du Chaâba.*



POINTS

Azouz Begag
Le gone du Chaâba

POINTS

Azouz Begag
Le gone du Chaâba

Le Chaâba? Un bidonville près de Lyon... Un amas de baraques en bois, trop vite bâties par ces immigrants qui ont fui la misère algérienne. Les éclats de rire des enfants résonnent dès le lever du soleil. Les « gones » se lavent à l'eau du puits et font leurs devoirs à même la terre. Mais chaque matin, ils enfilent leurs souliers pour se rendre à l'école avec les autres... Là, de nouveaux horizons apparaissent: un monde de connaissances, de rêves et d'espoirs.



« Oh, Allah, pourquoi m'as-tu donné des idiots pareils ? gémit-elle à longueur de journée. »

Né en 1957 à Villeurbanne, Azouz Begag est chercheur en sociologie au CNRS et ministre délégué à la Promotion de l'Égalité des chances depuis 2005. *Le Gone du Chaâba*, son premier roman, a connu un succès considérable et a été adapté au cinéma en 1997.

« Plein de tendresse pour ses personnages, l'écrivain garde pourtant le recul nécessaire pour nous épargner tout angélisme ou manichéisme. Un équilibre rare. »

Lire



Photo auteur: © J. Foley/Opale
Couverture: Affiche du film de Christophe Ruggia
© Alain Dagbert/4 Lignes
Éditions Points, 25 bd Romain-Rolland, Paris 14
ISSN 978-2-02-080032-7/Imp. en France 01.05

9 782020 800327 6,70 €

El documento que antecede, está compuesto por la **couverture du livre** (première de couverture) y la **quatrième de couverture**. El mismo es utilizado por el docente, para contextualizar las actividades de la segunda tarea, focalizada en la relación entre el autor y su relato autobiográfico.

Activité 1: En la apertura de esta tarea, los estudiantes realizan una lectura crítica de las imágenes en forma grupal y llevan a cabo las siguientes prácticas discursivas:

1.1 Observan detalladamente la **portada** del libro y elaboran una breve descripción en FLE de los elementos presentes en la imagen.

1.2 En base a los siguientes interrogantes reflexionan sobre lo observado ¿Qué representa esa imagen? ¿Es una foto del autor cuando era niño? ¿Qué relación existe entre la lectura de libros, la escuela y el reconocimiento social, para los inmigrantes y sus familias? ¿Por qué el pequeño Azouz ama los libros? y realizan un breve comentario **oral** en FLE.

1.3 Leen la **contraportada** del libro, cuyas informaciones completan la portada identificando los datos del autor, de la obra, la presencia de citas y de valoraciones críticas y realizan una **lista** con lo relevado.

1.4 Cierran esta actividad, con el análisis de la **synthèse du livre** et d la **critique de l'éditeur** y responden a las siguientes preguntas en FLE.

- ¿Quién es el niño de las Chabolas? ¿Qué son las Chabolas?
- ¿Cuál es la procedencia de los habitantes de las Chabolas? ¿Por qué abandonaron su pueblo, su país?
- ¿Los niños de las Chabolas se divierten?
- ¿Estos niños asisten a la escuela todos los días? ¿Que representaba la escuela para los hijos de los inmigrantes argelinos de Lión?
- ¿Qué piensa el editor del estilo autobiográfico de Azouz Begag, en este libro?

- Le gone du Chaâba. Qui est-il ? Le Chaâba. Qu'est-ce que c'est ?
- D'où viennent les habitants du Chaâba ? Pourquoi ont-ils quitté leur ville et leur pays d'origine ?
- Est-ce que les enfants s'amuse au Chaâba ?
- Les gones du Chaâba vont-ils à l'école tous les jours ? Que représentait l'école pour ces fils d'immigrés algériens, à Lyon ?
- Que pense l'éditeur de l'« écriture de soi », d'Azouz dans ce livre ?

Activité 2: En esta actividad, los estudiantes y el docente realizan una reflexión meta discursiva sobre el género **contraportada** y luego se les requieren las siguientes prácticas discursivas en grupos de pares.

2.1 Completan la definición del género: la **quatrième** de couverture.

La « quatre » est d'origine commerciale et promotionnelle. Elle a pour but de/ d'.....lecteur. Elle utilise un langage élogieux et elle est rédigée pardu livre. Ce texte a plusieurs fonctions : la présentationet deIl comporte aussi des éléments.....concernant l'auteur et un résumé ou un extrait du

2.2. Indican si los enunciados son verdaderos o falsos (VRAI / FAUX) en este cuadro, centrado en el género discursivo: **la synthèse bibliographique** (reseña)

	VRAI	FAUX
La synthèse du livre expose seulement des renseignements sur l'œuvre.		
Elle présente, expose le contenu du livre.		
On ne peut pas faire des citations textuelles des personnages du roman.		
Les photos et les illustrations se placent seulement sur la première de couverture.		
La « quatre » du Gone du Chaâba est critique parce elle identifie, décrit, résume et donne des arguments sur livre et son auteur.		
Elle a une structure formée par une introduction, un développement ou corps et une conclusion qui comprend une opinion de l'éditeur.		

2.3 Se concluye esta tarea con una valoración de los aprendizajes realizados, vinculados con los géneros discursivos explorados y con los saberes interculturales relacionados con la temática abordada (la historia de vida del escritor y su comunidad de origen). Además, se analizan los logros y las dificultades y se relevan los errores comunes y sus causas.

Troisième tâche : « *Le gone du Chaâba* », roman autobiographique

En esta tarea, los estudiantes profundizarán el **relato autobiográfico**-desde la lectura de un fragmento del libro en francés -para conocer las peculiaridades du **roman autobiographique** de Azouz Begag.

- Ver **Bibliografía Obligatoria: Anexo Documental** de la secuencia didáctica. Fragmento en francés del libro “Le Gone du Chaâba” Azouz Begag. Pp. 7 a 17. Editions du Seuil, 1986.
- Ver **Fragmento en español** del libro “El niño de las chabolas”. Traducción del francés Elena García Aranda. Las tres edades. Ediciones Siruela Disponible en: <http://www.siruela.com/archivos/fragmentos/NinoChabolas.pdf>

En base a lo explorado en la novela autobiográfica, los estudiantes y el docente reflexionarán sobre la lengua (las diferentes variedades presentes) para comprender los rasgos identitarios de la cultura arabo-musulmana y de la inmigración argelina de Lión. También, se profundizará en la temática mediante el visionado **de videos** sugeridos del film homónimo que ilustra y enriquece la comprensión de la novela.



Le Gone du Chaâba-Film algérien. Partie 1. Disponible en : https://www.youtube.com/watch?v=eM3EbtVT0_o

Le Gone du Chaâba-Film algérien. Partie 2. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=KxZBeaUwccA>

Le Gone du Chaâba-Film algérien. Partie 3. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=NGliTlwCVM4&t=27s>

Le Gone du Chaâba-Film algérien. Partie 4. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=8JAlfxegMfY>

Le Gone du Chaâba-Film algérien. Partie 5. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=pkjpbj9dbRM>

Le Gone du Chaâba-Film algérien. Partie 6. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=9zclYOvWNww>

Le Gone du Chaâba-Film algérien. Partie 7. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=9YcZLHgtDX0&t=28s>

Le Gone du Chaâba-Film algérien. Partie 8. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=Auv6a1baOuk>

Activité 1

Antes de ahondar en el contenido del fragmento de la novela, el docente orienta a los estudiantes en la reflexión metalingüística y meta discursiva, sobre el género elegido por el autor (novela autobiográfica) a partir de los siguientes interrogantes:

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • En la novela autobiográfica el autor, el narrador y el protagonista coinciden. ¿Se encuentran esas características en la novela autobiográfica de Azouz Begag? Justificar la respuesta. • ¿Su relato se realiza en primera, segunda o tercera persona? • ¿El autor narra sus recuerdos de infancia, de modo objetivo o subjetivo? • La novela autobiográfica es un relato retrospectivo de la propia existencia, de los eventos personales y sociales que forman parte de la identidad del protagonista ¿Estas dimensiones de la experiencia, se reflejan en el fragmento explorado de la novela? Responder con argumentos breves y sencillos. | <ul style="list-style-type: none"> • Au roman autobiographique l'auteur, le narrateur et le protagoniste coïncident. Est-ce que le roman autobiographique d'Azouz Begag répond à ces caractéristiques ? Justifier la réponse. • Son récit est-il mené à la première, la deuxième ou la troisième personne ? • L'auteur raconte ses souvenirs d'enfance, du point de vue objectif ou subjectif ? • Le roman autobiographique c'est un récit rétrospectif de la propre existence, de la vie individuelle et sociale et des événements qui font partie de l'identité du personnage. Est-ce que ces dimensions de l'expérience se manifestent au fragment du roman exploré ? Exposer des arguments courts et simples dans la réponse. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Activité 2

En esta actividad el docente y los estudiantes realizan una reflexión meta discursiva sobre los géneros discursivos ya explorados contrastándolos con **la novela autobiográfica**.

A diferencia la biografía y la reseña biográfica, la novela autobiográfica posee descripciones, retratos de los personajes, diálogos, momentos introspectivos que expresan emociones, reflexiones, sensaciones e impresiones sobre las personas, los lugares, los hechos y las situaciones de vida. Todos estos recursos permiten al narrador una puesta en escena que enriquece la narración de los hechos, de los recuerdos.

Para guiar a los estudiantes en la exploración del contenido del fragmento, el docente solicita a la clase conformar grupos y realizar las siguientes prácticas discursivas:

2.1 La identificación de los personajes que aparecen en el fragmento, indicando asimismo los vínculos que poseen con el protagonista. Compleción del cuadro con esas informaciones.

Nom du personnage (nom de famille/prénom)	Lien (familial ou social)

2.2 El debate en grupo y la reflexión acerca de los recursos utilizados por el autor, para enriquecer la realidad de la ficción y otorgarles mayor vivacidad a sus recuerdos de infancia. Además, la transcripción de ejemplos en la grilla.

Descriptions (moments, lieux, évènements, situations, du groupe, etc.)	Portraits des personnages (hommes, femmes, enfants, membres de la famille, voisins, etc.)	Dialogues	Moments introspectifs (émotions, sensations, impressions, réflexions, sentiments, critiques, etc.)

Activité 3: La reflexión intercultural otorga relevancia a la comprensión de los modos de ser, pensar, actuar y sentir de las distintas culturas desde el conocimiento de sus pautas culturales. La vida en las chabolas, está colmada de **rutinas**, de **rituales** y de **creencias** vinculadas fundamentalmente con el **islam** (la religión musulmana). Para profundizar en estos rasgos identitarios, el docente plantea a los estudiantes (en grupo de pares)

3.1 El relevamiento de los rituales, rutinas y creencias implícitos en el fragmento de **la novela en francés** (al menos un ejemplo de cada uno)

3.2 La elección de al menos un **video** por grupo, en el que se ilustran rituales, rutinas y creencias de la comunidad argelina de las Chabolas, en Lión. El visionado de los mismos se puede efectuar con antelación a la actividad, como tarea en el hogar, si no se puede hacer en la clase.

Con las informaciones que resultan de la exploración del texto y de los videos analizados por cada grupo, se realizará en el aula la reflexión crítica en FLE sobre las prácticas culturales y sus normas; sobre las identidades e identificaciones, sobre las representaciones culturales propias y de los otros, sobre la convivencia en la marginalidad, etc.

3.4 Al culminar esta tarea, se valoran los nuevos aprendizajes, se monitorean los aciertos y errores surgidos en la resolución de las actividades y se analiza críticamente el desempeño de los grupos en el trabajo colaborativo.

Quatrième tâche : *La langage du Chaâba*

En el Chaâba, las interacciones entre la lengua árabe (dialectal de Sétif), los términos lioneses, el francés familiar y el francés de la escuela constituyen un caso sociolingüístico interesante. En esta tarea, los estudiantes explorarán las variedades lingüísticas utilizadas por el autor y reflexionarán sobre ellas, a partir de los diccionarios expuestos en la novela.

- Ver **Bibliografía Obligatoria: Anexo Documental** de la secuencia didáctica. **Les dictionnaires du Gone du Chaâba** extracto del libro "Le Gone du Chaâba" Azouz Begag. Pp. 233 a 238. Editions du Seuil, 1986.

Activité 1: El docente solicita a los estudiantes, las siguientes prácticas discursivas en forma individual, teniendo en cuenta el texto del fragmento de la novela y los diccionarios.

1.1 El relevamiento de los términos en la variedad de lengua árabe y en la variedad lionesa del francés (mots azouziens) con su significado y la compleción de la grilla con esas informaciones.

Termes arabes	Signification	Termes lyonnais	Signification

1.2 Explicitar el sentido de las expresiones en francés, mencionadas en el fragmento, que ilustran escenas cotidianas:

- S'arracher les scalps :
- Se lancer des mauvais sorts :
- Tenir la langue :
- Vider le pot de chambre :
- Balayer d'un regard interrogateur :
- Montrer la main droite, les doigts tendus sauf le majeur, redressé a la perpendiculaire :
.....

Activité 2: Consultar el documento sobre los diccionarios de la novela, **relevar** las características propias del lenguaje utilizado por el padre de Azouz (langage bouzidien)

.....

Activité 3. Luego los estudiantes socializan las producciones en forma oral y se realiza una **la reflexión metalingüística e intercultural** en FLE acerca de las particularidades de las diferentes variedades de lenguas que utilizan los chaâbis de Lión teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La plupart des immigrés algériens à Lyon étaient analphabète
- Ils parlaient un dialecte de l'arabe.
- Ils ne parlaient pas bien le français.

Tâche finale : *Les chibanis du Chaâba*

Esta tarea culmina con una producción final en FLE: La elaboración de un **artículo periodístico** sobre los inmigrantes argelinos de Lión y sus historias de vida. En dicha práctica discursiva escrita se busca que los estudiantes plasmen los aprendizajes construidos en las tareas y actividades del proyecto.

El documento que sirve de punto de partida es el video que a continuación se detalla:

Ver Documentaire "CHAÂBA DU BLED AU BIDONVILLE"

Disponible en <https://vimeo.com/195711690/2ece723350>

Este documental, está realizado en homenaje a los «Chibanis du Chaâba». El término «chibani» en lengua árabe significa cabellos *blancos* y por extensión se aplica a las personas de edad, a los sabios, a los viejos. En este caso se refiere a los inmigrantes magrebíes de la primera generación que llegaron a Francia, entre los años cincuenta y sesenta y que no regresaron más a su país natal.

Activité 1 El docente propone a los estudiantes **el primer visionado** del documental y luego completan en forma grupal los datos que se detallan:

- Les créateurs du documentaire et leur motivation :

.....

- Les chibanis auxquels on rend hommage :

.....

- Le Chaâba de la commune de Villeurbanne, aujourd'hui :

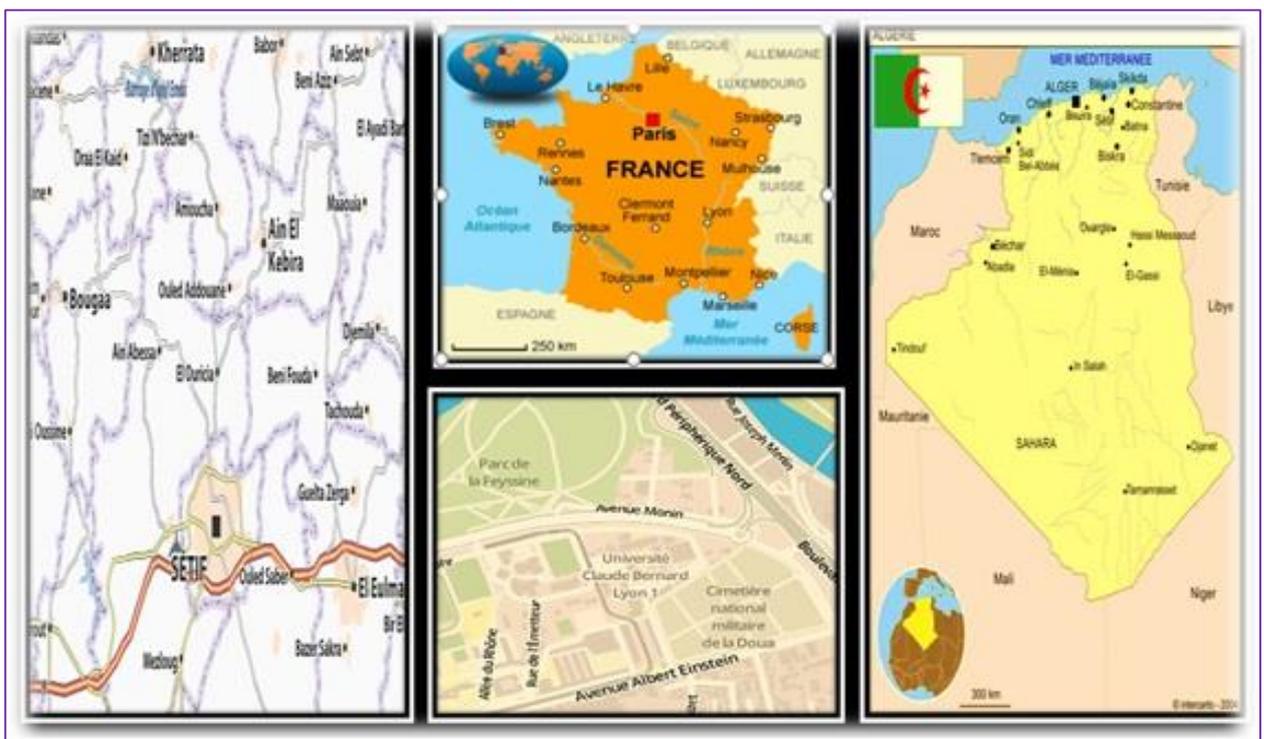
.....

- Le nombre de clans ou familles au bidonville aux années cinquante et soixante :

.....

- La période de temps du séjour au Chaâba des familles françaises musulmanes originaires d'Algérie :
.....
- La contribution des immigrés algériens à la France :
.....
- La visibilité des immigrés algériens dans la France de l'après -guerre et dans l'actualité :
.....
- Les personnages du roman autobiographique qu'on retrouve dans le documentaire :
.....

Activité 2: Luego se requiere a los estudiantes la reconstrucción del **itinerario** de los inmigrantes desde su **bled** (village de provenance) hasta su lugar de acogida (bidonville de Lyon), utilizando los siguientes planos y mapas.



Activité 3 Los estudiantes realizan **un segundo visionado** del documental, para explorar en detalle algunos aspectos socio históricos e interculturales:

- Las informaciones sobre los hechos históricos y políticos
- La importancia del patriarca como referente grupal (transmisión de valores, mediador entre los clanes, defensa de los pares, etc.)
- La mirada de los franceses de la comunidad sobre los inmigrantes,
- El rol de mujer en la comunidad de origen argelino

- Las condiciones de vida del país o pueblo de procedencia y las del lugar de acogida
- Las imágenes propias y de los otros
- El rol de la memoria en la preservación de la cultura y de la identidad de origen.

Con las informaciones relevadas los estudiantes efectúan las siguientes prácticas discursivas relativas a esta actividad en grupo de pares:

Après le visionnement du documentaire, faites les activités suivantes

1. Identifiez le **contexte historique et politique** au moment de l'arrivée des immigrés français musulmans d'Algérie et les changements aux années soixante. Faites une **description** des évènements.
2. Au Chaâba il y avait **un patriarche**. Rédigez le **portrait** de cette personne célèbre au bidonville.
3. En dehors des français musulmans d'Algérie, il y a aussi la participation des **français lyonnais** sur ce documentaire. **Commentez** la contribution de ceux-ci au récit de l'histoire des chabanis.
4. Relevez des informations sur le sujet : **être femme au Chaâba** et donnez des **explications**.
5. Faites des contrastes entre **les conditions de vie** des immigrés au bled et leur vie à Lyon aux années cinquante et soixante.
6. Réfléchissez sur le rôle de **la mémoire pour la visibilité** des premières générations d'algériens venus en France et leur identité plurielle et faites des **analyses critiques** sur les représentations sociales.

Activité 4: En el documental, la banda sonora ilustra con canciones el contenido del mismo. El docente y los estudiantes reflexionan sobre el texto de la canción **El Ouricia**, para descubrir el **personaje** que esta descrito en ella.

Textez : El Ouricia

Il arrivait d'el Ouricia

Un coin perdu à l'est de là-bas

Au soleil il brûlait sa vie

En échange d'un ou deux
épis

Avec derrière lui sa femme en binouar

Offrant ses bras au plus offrant

Le temps était colonisant

A peine 30 ans est déjà las

Surtout d'être là

A semer labourer ensemercer

Il n'était bon qu'à ça

Voilà c'est décidé il part

A peine le temps de dire au revoir

Dans son sac de pull-over

Un vieux costard

Sétif- Perrache dix heures du soir

Refrain

Il arrivait d'el Ouricia

Un coin perdu à l'est de là-bas

Je voudrais tant qu'on s'en souviene

Du vieil homme au Chaâba

Installé dans un vieux gourbi

A l'est d'ici

Un métro place Dupont

Le maraîcher s'improvisera maçon

Et des années plus tard un bout de terrain

Jardin babylonien

Un bidonville d'après ce qu'on dit

Mais son Eden à lui

Il était là mais c'était éphémère

Aujourd'hui ça lui laisse un goût amer

Ses enfants ont grandi oulédi oulédi

Le monument construit à la gloire de ses
pairs

Reste vide de sens

Un repère estival

Où plus personne ne fait escale.

Activité 5 : En groupe de paires, les étudiants elaboran **la producción final** integradora : **Article Journalistique sur les immigrés algériens à Lyon et leurs histoires de vie.** Luego se socializan las producciones finales en clase para las valoraciones sobre el contenido de las mismas, los aprendizajes construidos y los desempeños de los estudiantes en esta etapa del proyecto.

Bibliografía obligatoria

- Klett, Estela. (2011) *Aprendizaje de lenguas y plurilingüismo*. Buenos Aires, Universidad del Salvador. Disponible en <http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/klett.pdf>
- Trujillo Sáez, F. (2005) *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*. Publicado en *Porta Linguarum*, N° 4, 2005, pp. 23-39.
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf

Bibliografía sugerida

- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEN (2010). *Proyecto de mejora para la formación docente inicial de profesores para el nivel secundario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

MÓDULO III

MÓDULO III. Clase 1

El Aprendizaje y las Prácticas docentes en Lenguas Extranjeras

En esta clase, abordaremos el núcleo temático **Aprendizaje** desde la perspectiva del enfoque comunicativo intercultural y plurilingüe. Conoceremos este eje epistémico en su **dimensión transversal y disciplinar** y reflexionaremos sobre su relevancia en relación con **el proceso formativo y la práctica pedagógica** en lenguas extranjeras.

Objetivos de la clase

- Conocer el eje Aprendizaje en su dimensión transversal y disciplinar.
- Explorar sus principales características y comprender su relación con la experiencia (aprendizaje experiencial)
- Reflexionar sobre la importancia del Aprendizaje en el desarrollo del proceso formativo y la práctica pedagógica en LE.
-

El Aprendizaje como eje transversal de la Formación Docente Inicial en LE

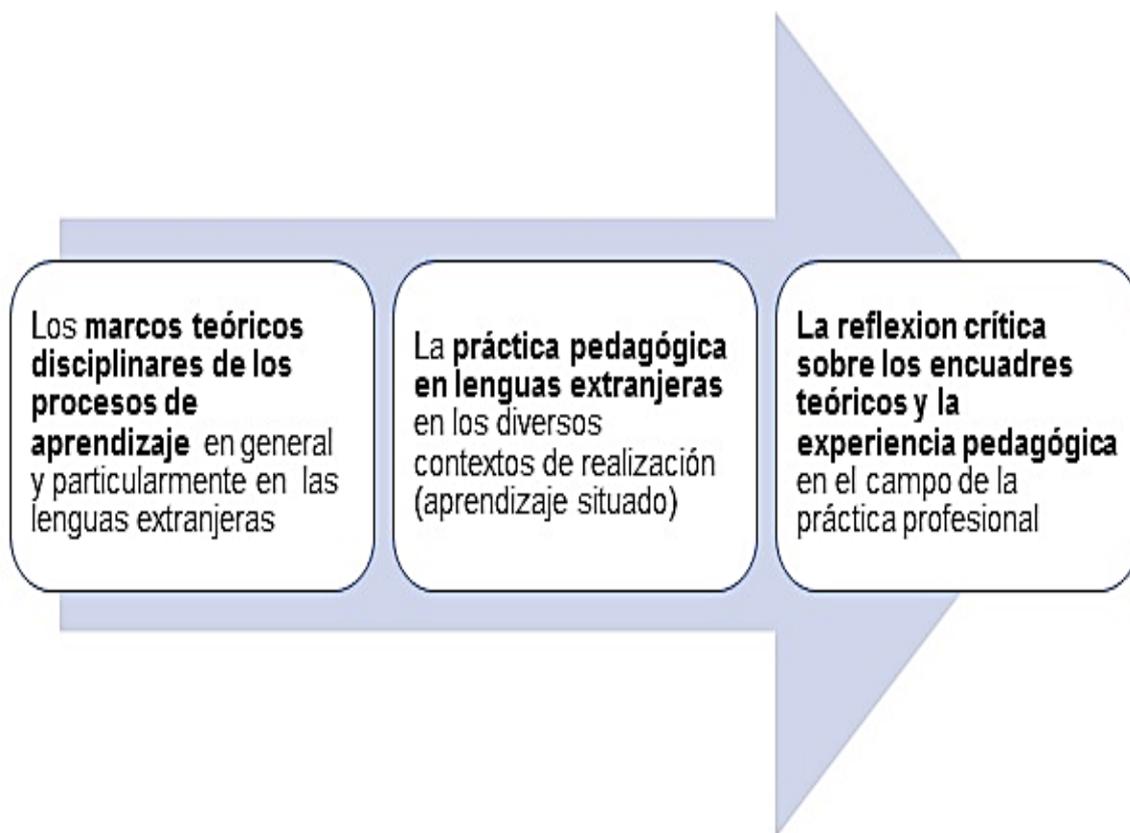
En el primer módulo, de este recorrido formativo, se abordó el **Eje Prácticas Discursivas**, luego en el segundo se exploró el **Eje Interculturalidad y Ciudadanía** y en este tercer módulo analizaremos el **Eje Aprendizaje**.

Tomaremos como referencia, para la definición de este eje temático, lo expuesto en el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de profesores para el Nivel Secundario:

“El núcleo Aprendizaje 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. “(P. 150).

Por lo tanto, la **transversalidad** de este eje implica la movilización de saberes y la construcción de **aprendizajes teóricos y prácticos**, que permitirán a los futuros docentes en lenguas extranjeras, el desarrollo de sus **capacidades pedagógico-didácticas** vinculadas con:



Observemos el siguiente cuadro que describe el Eje transversal Aprendizaje

Ejes Socio profesionales (comunes a todos los campos de saber)					
Ejes Epistémicos	Campo de la Formación General (Capacidades Generales)	Campo de la Formación Específica (Capacidad Comunicativa Intercultural Plurilingüe)	Campo de Formación en la Práctica Profesional (Capacidades Pedagógico-Didácticas)	Experiencias Formativas	
Aprendizaje	UC: Pedagogía	UC: Didáctica especial de la LE I, II	UC: Práctica Docente en LE I, II, III y IV	-Prácticas discursivas en español y en lenguas extranjeras (primera y segunda) -Prácticas reflexivas sobre las lenguas y disciplinas que se aprenden. -Prácticas interculturales y ciudadanas- -Prácticas pedagógicas en LE en contextos socioculturales diversos y con diferentes sujetos de aprendizaje -Prácticas pedagógicas en distintos niveles educativos.	
	UC: Psicología Educativa	UC: Lingüística y adquisición del lenguaje			
Aprendizaje	UC: Didáctica General	UC: Sociolingüística	UC: Práctica Docente en LE I, II, III y IV	-Prácticas discursivas en español y en lenguas extranjeras (primera y segunda) -Prácticas reflexivas sobre las lenguas y disciplinas que se aprenden. -Prácticas interculturales y ciudadanas- -Prácticas pedagógicas en LE en contextos socioculturales diversos y con diferentes sujetos de aprendizaje -Prácticas pedagógicas en distintos niveles educativos.	
	UC: Historia Social y Política de la Educación, Argentina y Chaqueña	UC: Sujetos de la Educación Inicial y Primaria en contextos socioculturales diversos			
Aprendizaje		UC: Sujetos de la educación Secundaria en contextos socioculturales diversos	UC: Práctica Docente en LE I, II, III y IV	-Prácticas discursivas en español y en lenguas extranjeras (primera y segunda) -Prácticas reflexivas sobre las lenguas y disciplinas que se aprenden. -Prácticas interculturales y ciudadanas- -Prácticas pedagógicas en LE en contextos socioculturales diversos y con diferentes sujetos de aprendizaje -Prácticas pedagógicas en distintos niveles educativos.	
		<i>Estas UC propias de los ejes Prácticas Discursivas e Interculturalidad y Ciudadanía contribuyen asimismo al Aprendizaje en tanto las prácticas de enseñanza se realizan en la lengua extranjera que se aprende.</i>			
		UC: Lengua y Gramática de la LE I, II, III y IV			
		UC: Fonética y Fonología de la LE I, II, III y IV			
Aprendizaje		UC: Culturas de los pueblos de la LE I, II, III y IV	UC: Práctica Docente en LE I, II, III y IV	-Prácticas discursivas en español y en lenguas extranjeras (primera y segunda) -Prácticas reflexivas sobre las lenguas y disciplinas que se aprenden. -Prácticas interculturales y ciudadanas- -Prácticas pedagógicas en LE en contextos socioculturales diversos y con diferentes sujetos de aprendizaje -Prácticas pedagógicas en distintos niveles educativos.	
		UC: Prácticas Discursivas I, II, III			

Para una mayor comprensión de las **relaciones transversales** citaremos algunos ejemplos. En primer lugar, expondremos las disciplinas que permiten **la descripción de los procesos de aprendizaje**.

Por ejemplo:

- Para la comprensión de los **factores cognitivos, afectivos, históricos, individuales, sociales y culturales** que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en general y en las lenguas extranjeras podemos explorar los saberes y aprendizajes presentes en las unidades curriculares **Pedagogía, Psicología Educacional, Historia Social y Política de la Educación, Argentina y Chaqueña , Didáctica General** pertenecientes al Campo de Formación General que se articulan con las UC **Lingüística y adquisición del lenguaje; Sociolingüística, Didácticas Especiales de la LE**, pertenecientes al campo de formación específica.
- Para el abordaje de los **fenómenos propios del aprendizaje de lenguas extranjeras** tales como *interacción, interlingua, análisis del error, transferencia lingüística, los aspectos individuales y sociales, la interculturalidad y ciudadanía, el desarrollo de las capacidades, el rol de las TIC, etc.* podemos abordar las UC **Lingüística y adquisición del lenguaje; Sociolingüística; Didácticas especiales de la LE; Sujetos de la Educación en contextos socioculturales diversos** del Campo de la Formación Específica y **Prácticas Docentes en LE I, II, III y IV** del Campo de Formación Profesional, que retoman estos conceptos claves desde la reflexión crítica y la intervención didáctica.

Por otra parte, abordaremos las disciplinas que se ocupan de la **intervención y transposición didáctica** en contextos de diversidad, en relación a diferentes sujetos de aprendizaje y en función de distintos niveles educativos.

Por ejemplo:

- La UC **Didáctica General** del Campo de la Formación General, y las UC del Campo de la Formación Específica denominadas **Didáctica especial de la LE I, II; Sujetos de la Educación Inicial y Primaria en contextos socioculturales diversos; Sujetos de la educación Secundaria en contextos socioculturales diversos** se vinculan a través de sus aprendizajes, las estrategias, los recursos y la reflexión sobre los mismos, con las experiencias pedagógicas y el trabajo de campo de las UC **Prácticas Docentes en LE I, II, III y IV**. Estas últimas se ocupan de la observación, la reflexión y las experiencias pedagógicas en distintos contextos y niveles educativos.

Es imprescindible destacar el rol que desempeñan las UC del Campo de la Formación Específica correspondientes a los **Ejes Prácticas Discursivas e Interculturalidad y Ciudadanía** denominadas : **Lengua y Gramática de la LE I, II, III y IV ; Fonética y Fonología de la LE I, II, III y IV ; Culturas de los pueblos de la LE I, II, III y IV y Prácticas Discursivas I, II, III** en relación con el **Eje Aprendizaje** puesto que *las prácticas de aprendizaje y de enseñanza se realizan en la lengua extranjera que se aprende.*



Observemos el siguiente gráfico



Aunque en el desarrollo del proceso formativo, la exploración de los ejes se hizo en forma particular, no debemos perder de vista que la perspectiva del enfoque específico supone que:

- toda **práctica pedagógica** es una **práctica discursiva en la lengua extranjera que se aprende y que se enseña.**
- toda **práctica pedagógica** en lengua extranjera constituye además **una práctica intercultural/ciudadana y plurilingüe**, en tanto resulta de un proceso formativo que permite la interacción entre lenguas culturas. (entre la lengua cultura materna, la lengua cultura que se aprende, y las otras lenguas curriculares)



Resulta necesario, entonces, reflexionar sobre el eje Aprendizaje a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras es complejo, desde el punto de vista disciplinar y cómo se manifiesta en la articulación del currículo de FDI de LE?
- ¿Cuál es el vínculo entre la pluralidad epistemológica de las UC que conforman el proceso formativo y la comprensión de sus múltiples dimensiones?
- ¿Qué dispositivos permiten la interacción entre los aprendizajes ligados a la formación teórica y los relativos a la práctica profesional?
- ¿De qué manera la interrelación teoría- práctica-reflexión crítica contribuye a la formación de las capacidades pedagógico-didácticas en lenguas extranjeras?

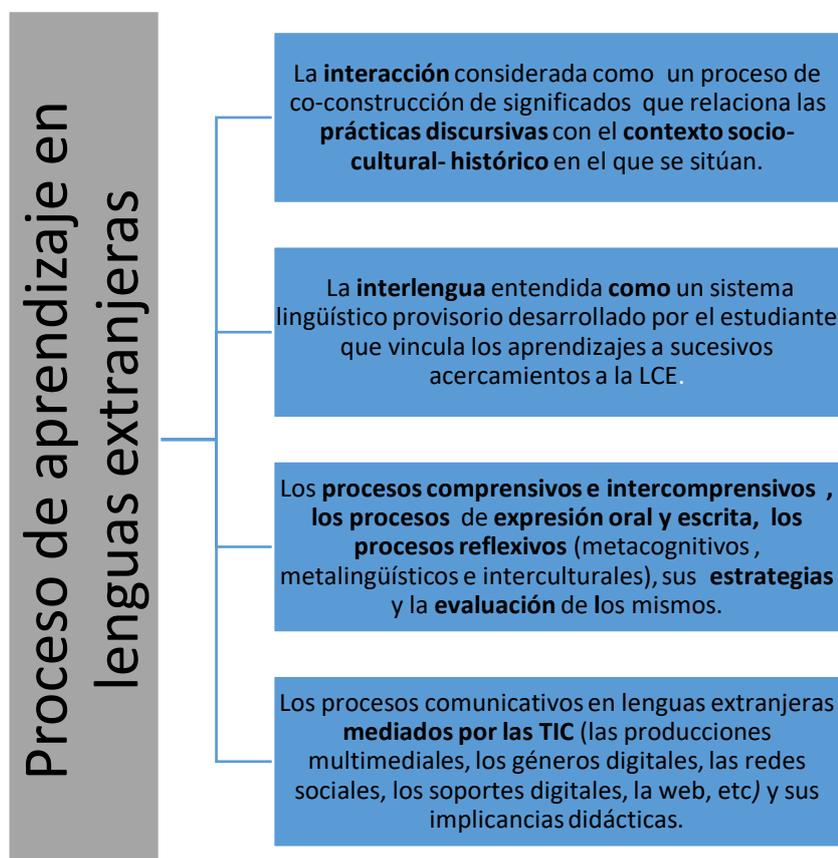
El Aprendizaje como núcleo temático del Campo de Formación Específica

El **Aprendizaje** en lenguas extranjeras supone un **proceso complejo** porque:

- Integra **múltiples dimensiones**: la **lingüístico-comunicativa** (*la materialidad lingüística, la reflexión sobre la lengua, los géneros discursivos, las tramas textuales, etc.*), la **socio-cultural** (*los contextos, las representaciones sociales, las relaciones interculturales, las actitudes y los valores, la formación ciudadana, etc.*) y la **psico-afectiva** (*los procesos cognitivos y metacognitivos, la motivación, el descentramiento, el extrañamiento, las transferencias, las habilidades personales y sociales, la empatía, etc.*)
- Promueve la **interrelación de los saberes, la movilización e interacción entre los aprendizajes** provenientes de los distintos campos disciplinares y el desarrollo de capacidades (*generales, específicas, socio cognitivas, interculturales, pedagógico-didácticas, etc.*)
- Implica el desarrollo de **diversas estrategias** (*de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, interculturales, intercomprensivas, metacognitivas, etc.*)
- Supone el conocimiento de una **amplia gama de teorías** (*lingüísticas, psicológicas, antropológicas, etnometodológicas, neurobiológicas, sociológicas, didácticas, etc.*) para describir y comprender los fenómenos que forman parte de los **procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación** y que sustentan **las acciones didácticas**.
- Posibilita la participación en **experiencias** para construir los aprendizajes en lenguas extranjeras, reflexionar sobre los mismos y conocer los múltiples sujetos, contextos, los niveles educativos y las problemáticas vinculadas con la práctica pedagógica (*saber hacer*)

¿Cuáles son los conceptos clave del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras?

El proceso de aprendizaje en lenguas extranjeras supone el conocimiento y la reflexión sobre los siguientes **saberes clave**:



Reflexionemos sobre las implicancias didáctico-pedagógicas que tienen estos saberes en base a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se manifiesta **la interacción** en las prácticas discursivas, las prácticas interculturales / ciudadanas y en las prácticas pedagógicas en lenguas extranjeras?
- ¿Qué relación existe entre la **interlengua** y la transferencia de saberes entre la lengua cultura extranjera, la lengua cultura materna y las otras lenguas y culturas que el estudiante conoce y /o aprende?
- ¿Por qué el concepto de interlengua está íntimamente ligado a la **perspectiva del error** como parte del proceso de aprendizaje? ¿Cómo incide esta concepción sobre las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras?

- ¿Cuáles son los **procesos comprensivos e intercomprensivos** que intervienen en el aprendizaje de LCE?
- ¿Qué **estrategias de expresión oral y escrita** son necesarias para la construcción de saberes en los futuros docentes de lenguas extranjeras?
- ¿Cuál es el rol de **los procesos reflexivos** en el aprendizaje en lenguas extranjeras?
- ¿De qué manera **los recursos TIC** contribuyen al proceso formativo en lenguas extranjeras?

El Aprendizaje Experiencial

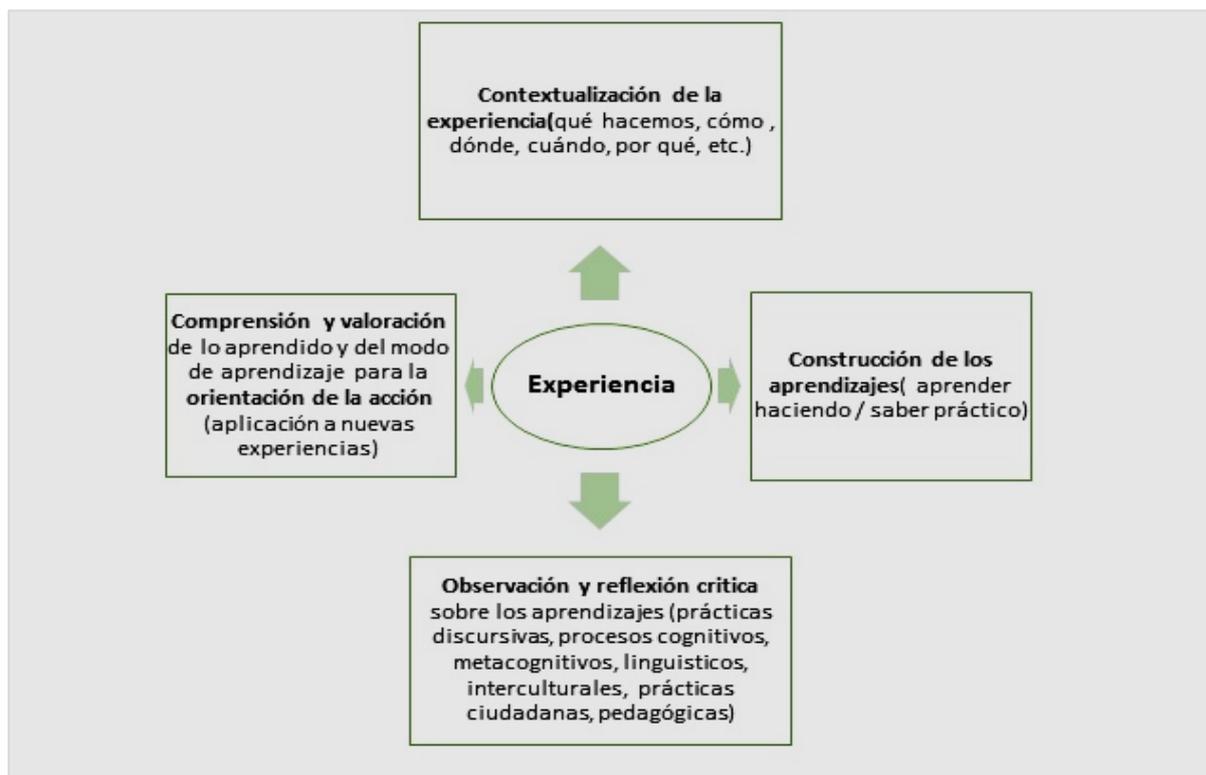
El Aprendizaje experiencial constituye un modo de construcción de saberes y aprendizajes basado en **la experiencia**. En la formación docente inicial en lenguas extranjeras, este abordaje pedagógico-didáctico implica en la tarea de los docentes formadores:

- La promoción de **experiencias contextualizadas** que faciliten el desarrollo de saberes de y sobre las lenguas culturas, para la construcción de aprendizajes en lenguas extranjeras y la conformación de sus capacidades profesionales.
- La **progresión de las experiencias** formativas que permitan un aprendizaje significativo en relación con los diferentes recorridos, la diversidad de sujetos, los estilos de aprendizaje y las situaciones pedagógico-didácticas.
- La gestión de instancias de **integración de experiencias** ya adquiridas con las nuevas y que contemplen la dimensión comunicativa y plurilingüe, la dimensión intercultural y la formación en ciudadanía.
- La **reflexión sobre los aspectos teóricos y prácticos** implícitos en las experiencias que orienten las futuras acciones pedagógico-didácticas.
- La **diversificación de las experiencias** de enseñanza y aprendizaje que incentiven en el futuro docente la creatividad y la innovación en la práctica pedagógica.
- La **evaluación de las experiencias** teniendo en cuenta criterios, instrumentos y estrategias vinculados con los aprendizajes logrados y las instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

¿Qué caracteriza el aprendizaje experiencial?

Toda experiencia supone un aprendizaje situado y la puesta en práctica de lo aprendido. Se define entonces como **saber/aprender haciendo** o **saber hacer** con lo que se aprende.

Las experiencias presentan distintos momentos en su desarrollo:



Desde el punto de vista pedagógico-didáctico, el aprendizaje experiencial en la formación docente inicial en lenguas extranjeras promueve en los estudiantes:

- La interacción comunicativa, social e intercultural.
- Las habilidades individuales y sociales.
- Las estrategias lingüístico-discursivas, cognitivas, metacognitivas e interculturales.
- La resolución de problemas comunicativos y socioculturales en el marco de tareas, proyectos, secuencias de aprendizaje, etc.
- El trabajo autónomo y el trabajo cooperativo y colaborativo.
- La exploración, el descubrimiento, el pensamiento crítico-reflexivo, la creatividad, la innovación, etc. (pedagogía activa)
- El protagonismo en la construcción de los propios aprendizajes y la contribución en la formación de los otros.
- La implicación en la tarea desde el pensamiento, la afectividad, las actitudes y los valores y la participación social y cultural, etc.

MÓDULO III. Clase 2

El Campo de Formación en la Práctica Profesional en la FDI de Lenguas Extranjeras

En esta clase, conoceremos el Campo de Formación en la Práctica Profesional en la FDI en Lenguas Extranjeras: sus **características**, su relación con el desarrollo de las **capacidades pedagógico-didácticas** y las **unidades curriculares** que contribuyen a la conformación de las mismas.

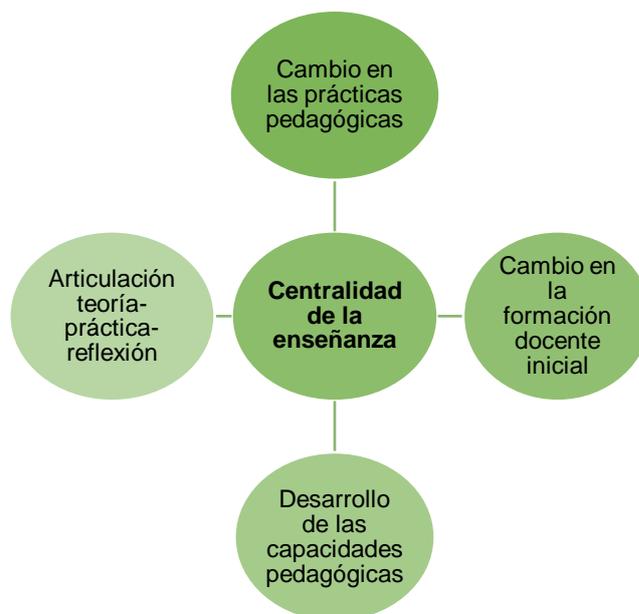
Reflexionaremos - desde la perspectiva del enfoque comunicativo intercultural y plurilingüe- sobre las interacciones entre la **teoría, la práctica y reflexión sobre la práctica** y sobre el rol de la **investigación en la acción**, para favorecer estas interacciones.

Objetivos de la clase

- Conocer el Campo de Formación en la Práctica Profesional en la FDI en Lenguas Extranjeras.
- Explorar sus principales características, las capacidades pedagógico-didácticas y las unidades curriculares que las conforman.
- Reflexionar sobre la relevancia de la investigación en la práctica pedagógica.

El Campo de Formación en la Práctica Profesional de la Formación Docente Inicial en LE

El Campo de Formación en la Práctica Profesional de la FDI en LE, en correlato con los campos socio profesionales de las distintas especialidades, tiene como **principio orientador** del proceso educativo: **la centralidad de la enseñanza**.



Cabe destacar que la formación en la práctica profesional se da en función de una especialidad e integra los saberes de los otros campos formativos (Campo de la Formación General y el Campo de la Formación Específica), **con énfasis en los contenidos de la formación específica** (LCN: 32).

En este sentido, la Formación Docente Inicial en Lenguas Extranjeras presenta **características generales** comunes a todas las especialidades y **rasgos particulares** vinculados al enfoque de la formación específica: **comunicativo intercultural y plurilingüe**.

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas en lenguas extranjeras:

- Son prácticas discursivas que **no se dan en español, sino en la lengua extranjera que se aprende y enseña**.
- Constituyen **experiencias de aprendizaje, de investigación y de reflexión** (sobre los marcos teóricos y las intervenciones didácticas) en la especialidad.
- Contribuyen al desarrollo de las **capacidades específicas** y de las **capacidades pedagógico-didácticas** que se evidencian en las **prácticas de enseñanza** y en los **desempeños comunicativos** en lengua extranjera.



Observemos el siguiente cuadro comparativo para una mejor comprensión de las características de este campo en la FDI en LE

Campo de Formación en la Práctica Profesional de la Formación Docente Inicial en Lenguas Extranjeras

Características comunes a todas las especialidades	Características propias de la formación en Lenguas Extranjeras
Este campo tiene la finalidad de desarrollar capacidades para la "acción práctica profesional en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos" (LCN:52)	Este campo tiene la finalidad de desarrollar capacidades para la acción práctica profesional en lenguas extranjeras que implica el desarrollo de la capacidad comunicativa intercultural y plurilingüe y las capacidades pedagógico-didácticas para la interacción comunicativa en contextos variados, con diversidad de sujetos y en distintos niveles formativos.
Se inicia al "comienzo de la formación con actividades de campo, así como en situaciones didácticas prefiguradas en el instituto y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando con la Residencia pedagógica integral". (LCN:53)	Se mantiene la misma progresión formativa, pero las actividades de campo, las situaciones didácticas prefiguradas y las prácticas docentes en lenguas extranjeras responden a la pluralidad de incumbencias de la especialidad, ya que la titulación permite el ejercicio profesional en los Niveles Inicial, Primario y Secundario y en las modalidades Especial y Artística.
En el campo de formación en la práctica "se han producido avances en la concepción aplicativa de las prácticas, entendiéndola como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación. En muchos casos, también se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas en apoyo a estos procesos" (LCN: 55)	Por la concepción de la práctica como espacio de reflexión, experimentación, reflexión e innovación, el currículo de lenguas extranjeras plantea la interacción entre las unidades curriculares de las didácticas con las prácticas y otorga una especial atención a la reflexión sobre el trabajo de campo y las prácticas pedagógicas, así como la diversificación e innovación en las experiencias de aprendizaje
<p>Las prácticas pedagógicas de los docentes en la Educación Superior, necesitan basarse en tres pilares fundamentales (LCN:78)</p> <ul style="list-style-type: none"> • la clase misma como una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas • que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica • que también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes <p>El currículo de FDI en Lenguas extranjeras contempla estos pilares en la definición del campo formación en la práctica profesional de la especialidad</p>	



A partir de las características de este campo formativo, reflexionemos sobre ellas, mediante los siguientes interrogantes:

- ¿De qué manera los aprendizajes desarrollados en los otros campos formativos contribuyen a la práctica pedagógica en el aula?
- ¿Cómo la formación en las prácticas pedagógicas moviliza los aprendizajes de los otros campos disciplinares?
- ¿El campo de la formación en la práctica permite la creación de nuevos saberes sobre la formación específica?
- ¿Por qué la práctica situada contribuye al desarrollo de la experiencia, la reflexión sobre la acción y la contextualización de la enseñanza?
- La pluralidad de incumbencias de las titulaciones en lenguas extranjeras supone una mayor interacción entre el campo de la didáctica y la práctica. ¿Qué estrategias curriculares e institucionales pueden beneficiar el diálogo entre las mismas?

Las pautas que orientan la formación en la práctica profesional en la actualidad

Los currículos actuales otorgan relevancia al **potencial formativo de las prácticas pedagógicas**, para el futuro desempeño profesional de los egresados de los institutos de formación docente inicial. Estas acciones formativas -desarrolladas en forma gradual y progresiva- facilitan una mejor comprensión de la realidad de las aulas y permiten la vinculación de los saberes académicos con los contextos, las situaciones y los sujetos de aprendizaje.

Por los motivos expuestos, las prácticas pedagógicas constituyen **fuentes de saberes prácticos** sobre las lenguas extranjeras y los estudiantes pueden asumir el protagonismo en la problematización de las mismas.

Entre los criterios que orientan la formación en la práctica profesional en LE podemos citar:

Por ejemplo:

- La práctica pedagógica no sólo como la **aplicación de las didácticas** propias de la LCE sino también como un ámbito de **reflexión sobre la experiencia** y de **investigación** sobre la misma.
- La clase como un ambiente de **descripción, narración y comprensión de** la realidad pedagógica. (McEwan y Egan, 1998)
- La clase entendida como una **configuración cambiante** (Feldman, 2010) que requiere del docente la organización de **propuestas didácticas específicas** (Steiman, 2004; Edelstein, 1995)
- La **observación, el registro y la narración de situaciones** como insumos para la reflexión sobre la práctica pedagógica y la articulación entre la intervención didáctica y los marcos conceptuales y metodológicos.
- El **docente como investigador** y la **práctica docente como ámbito de investigación** (Stenhouse, 1987 y Carr y Kemmis ,1988)
- La importancia de los **intercambios situados** y la **reflexión crítica sobre las rutinas y representaciones sociales, culturales e institucionales** que influyen en el proceso formativo.
- La concepción de la **transposición didáctica** como una variable central del proceso formativo (Chevallard ,1985) que supone que la enseñanza se define en función de los saberes a desarrollar. Ello otorga un papel fundamental a las didácticas específicas en el campo de la práctica en la especialidad en la que se forma.

Estas pautas permiten la comprensión del proceso formativo en el campo de la práctica profesional y al mismo tiempo determinan las **experiencias de aprendizaje** de los futuros docentes de lenguas extranjeras.

Por ejemplo:

- La identificación de las diferentes **perspectivas teóricas** relacionadas con los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de la LCE, en la observación de las clases (grabadas o presenciales)
- La elaboración de **secuencias didácticas de diversa complejidad** en función de los procesos cognitivos, socioculturales o psicoafectivos los alumnos (atención a la diversidad de sujetos, contextos y niveles educativos)
- La reflexión crítica sobre los **materiales didácticos**, las **estrategias de aprendizaje y de enseñanza**, así como los **recursos pedagógicos** (Por ejemplo, los recursos tecnológicos)
- La participación en **investigaciones bibliográficas** guiadas para resolver problemas referidos a los procesos de aprendizaje, a las situaciones comunicativas, a las prácticas de enseñanza, a la mediación intercultural, etc.
- El análisis contrastivo de las diferencias existentes en los **procesos de aprendizaje** de la LCM, de la LCE y de otras lenguas culturas en contextos exolingües y endolingües.
- La reflexión comunicativa e intercultural sobre las **interacciones situadas**, las **rutinas** y las **representaciones sociales, culturales e institucionales** que influyen en el proceso de enseñanza de las LCE.
- El análisis de las **experiencias de aprendizaje** propias y de otros (Por ejemplo, las biografías lingüísticas) para interpretar los procesos de aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de las capacidades específicas.
- La identificación, el monitoreo y la reflexión (metacognitiva, metalingüística e intercultural) sobre los **procesos de interlengua** mediante diversos instrumentos de valoración de los aprendizajes (grillas, listas de cotejo, entrevistas, cuestionarios, etc.) y sobre sus **vínculos con el error**, etc.

¿Qué unidades curriculares contribuyen al desarrollo de las prácticas pedagógicas ligadas a la diversidad de sujetos y contextos?

Sabemos que el currículo jurisdiccional de FDI en Lenguas Extranjeras plantea la integración de los campos formativos. Aunque todas las unidades curriculares contribuyen a la formación profesional, merecen destacarse aquellas **cuyas aportaciones son relevantes** para la formación en la práctica.

- Las unidades curriculares que están directamente implicadas son las **Prácticas Docentes I, II, III y IV** o Residencia pedagógica
- Las unidades curriculares denominadas **Sujetos de la educación Inicial y Primaria en contextos socioculturales diversos** y **Sujetos de la educación Secundaria en contextos socioculturales diversos**, que se ocupan de los sujetos de aprendizaje en relación con los niveles de incumbencia del profesorado y que acompañan a las **Didácticas Especiales I y II** y las **Prácticas docentes II y III**.
- Las unidades curriculares **Didáctica General** (Campo de la Formación General) y las **Didácticas Especiales I y II** (Campo de la Formación Específica) cuyas relaciones con el Campo de Formación en la Práctica Profesional, que se abordarán en detalle.

¿Cómo interactúan las didácticas con el campo de la práctica docente en lenguas extranjeras?

La Didáctica General y la Didáctica específica.

En este punto exploraremos el vínculo entre **la didáctica general y la didáctica específica**, tal como lo sostienen las investigaciones en didactología.

La didáctica general - que se ocupa del estudio de **la enseñanza en general** -puede interactuar con la didáctica específica ya que los saberes sobre **la gestión didáctica** y los **procesos de enseñanza** en general se articulan con los **aprendizajes y formas de enseñanza en un campo específico**.

La colaboración entre ambas disciplinas se puede definir en estos términos “*sin la consideración de los elementos particulares y específicos que caracterizan la modalidad, el conocimiento didáctico puede resultar vago o general*” (Hernando Velásquez Montoya, 2007) Esta interacción puede beneficiar la reflexión conjunta sobre las siguientes dimensiones formativas:

- Los enfoques de enseñanza.
- La gestión de los ambientes y de las situaciones de aprendizaje.
- Los momentos de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
- Las estrategias, procedimientos y técnicas.
- La programación didáctica
- Los formatos de enseñanza.
- Las similitudes y contrastes entre los distintos niveles educativos, etc.
- La investigación de las particularidades del proceso formativo en la especialidad, en el marco de las instituciones escolares en diversos contextos, etc.

Además, en relación con el enfoque específico de las lenguas extranjeras, merece destacarse-en el ámbito de la didáctica general- la existencia de dos abordajes que pueden dialogar con la dimensión comunicativa e intercultural de la formación específica: **el interpretativo-intercultural** y **el indagador socio-comunicativo** (Medina R.A, 2001)

La Didáctica de las Lenguas Culturas Extranjeras

Antes de avanzar en la relación didáctica-práctica, conoceremos las particularidades de la **didáctica de las lenguas extranjeras**, es decir de la didáctica específica. Este campo de la didáctica es considerado como un **cuerpo de saberes teóricos y metodológicos** que orienta la acción pedagógica en lenguas extranjeras, en los diversos contextos donde se desarrollan situaciones comunicativas, interculturales y plurilingües.

Las lenguas culturas extranjeras comparten **rasgos comunes** y otros propios de la lengua extranjera que se aprende. Entre los aspectos comunes que inciden en la transposición didáctica encontramos:

- El modo de construcción de los saberes en lenguas extranjeras que posee un doble proceso comprensivo: **la descentración del propio conocimiento del mundo** para comprender lo extranjero, **sin perder la identidad y al mismo tiempo resignificarla**.
- La problematización de la **relación con la otredad**, con la extranjería. Esto se interrelaciona con la formación en actitudes y valores, la reflexión crítica sobre representaciones, prejuicios, estereotipos, etc. vinculados con la interculturalidad.
- El aprendizaje en **contexto exolingüe** con **situaciones didácticamente prefiguradas** que siempre son **diferidas, ficcionales, “como si fueran reales”**.
- El **proceso de interlengua** y la heterogeneidad de los escenarios comunicativos.
- El desarrollo de **aprendizajes y capacidades** que pueden interrelacionarse más allá de su filiación lingüística.

Sin embargo, es fundamental atender también las **particularidades** de cada lengua cultura, es decir su diferencia. Podemos sintetizar lo expuesto, en las palabras de Estela Klett acerca de una didáctica de las lenguas extranjeras *“amplia, multidimensional, abierta al intercambio y, por ende, capaz de recibir y procesar los efectos de diferencias reales entre las situaciones de cada lengua y de cada cultura, en diversas condiciones de aprendizaje”*

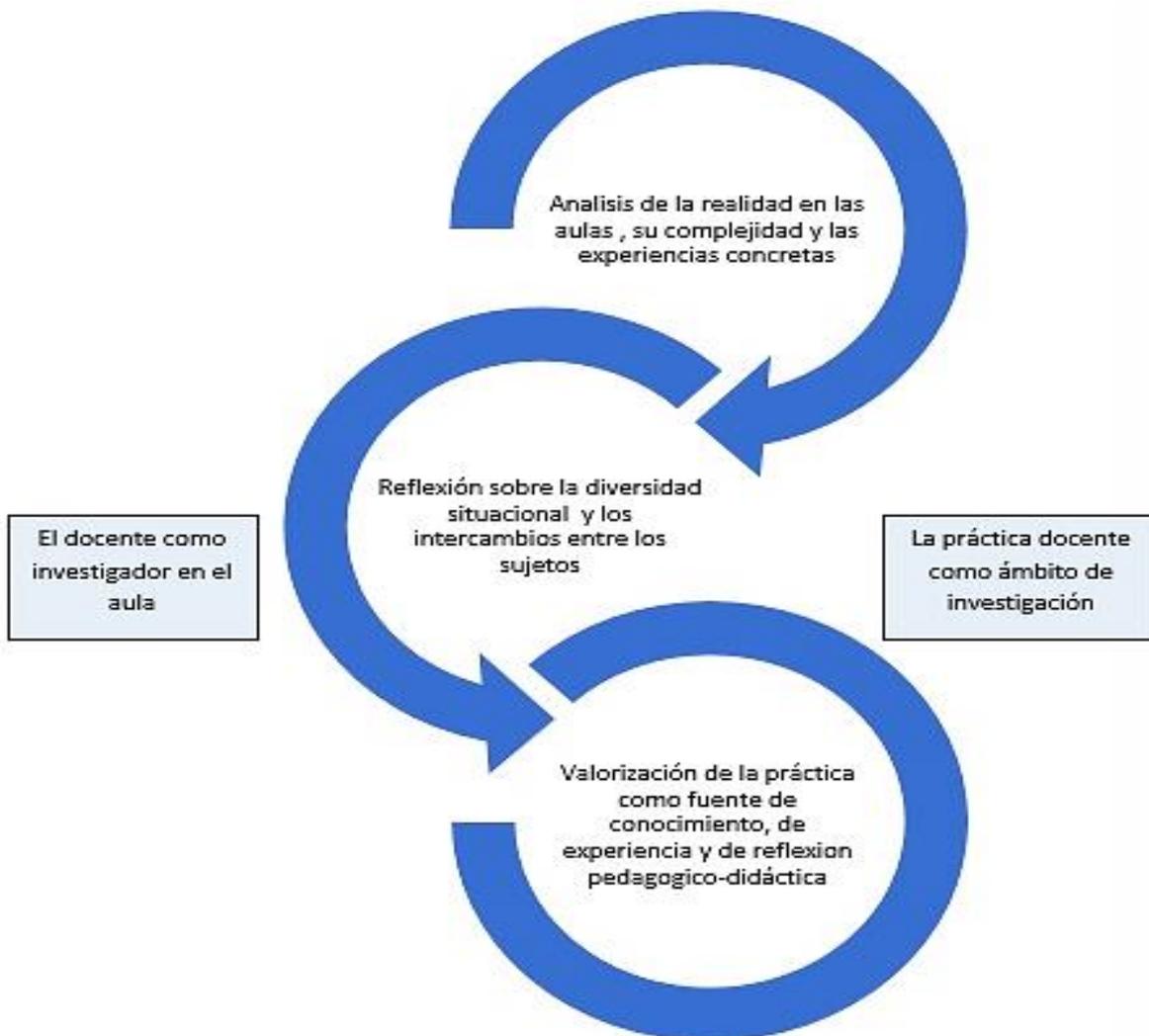
La Didáctica Específica y el Campo de la Práctica

La contribución de la didáctica específica al campo de la práctica reside en la promoción de **estrategias conjuntas** que permitan la transposición didáctica y favorezcan la superación de la **tensión entre los marcos teóricos y los enfoques metodológicos** que vinculan los saberes y aprendizajes con las experiencias formativas de los futuros docentes.

Mediante la **reflexión sobre los procesos formativos y las prácticas situadas** se puede favorecer el desarrollo de las capacidades pedagógico-didácticas de los estudiantes. Por ejemplo: el análisis crítico de las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los Institutos Superiores.

La investigación educativa en el campo de formación en la práctica profesional

En relación con los procesos formativos y las prácticas situadas, numerosos investigadores en el campo de la didáctica (Eisner, 1998; Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Jackson, 1975; Schwab, 1973) plantean la relevancia del **desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas**. Esta perspectiva - vinculada con la investigación en la acción - pone de manifiesto el papel de las prácticas de enseñanza como **fuentes de conocimiento y reflexión para la formación**.



La investigación sobre las prácticas pedagógicas, fundamentalmente **cualitativa**, permite la construcción de aprendizajes que conforman la capacidad pedagógico-didáctica en los futuros docentes de lenguas extranjeras.

¿Qué capacidades profesionales se busca desarrollar en la formación docente inicial en lenguas extranjeras?

Además de la **competencia comunicativa intercultural y plurilingüe** que constituye la macro capacidad específica en el campo de las lenguas culturas extranjeras, se consideran como **competencias profesionales** -en la especialidad- las siguientes capacidades:

- La **capacidad pedagógico-didáctica**, centrada en los aspectos interactivos de la enseñanza, gestión de clase y mediación pedagógica.
- La capacidad **institucional**, que corresponde al aprendizaje de los aspectos inherentes al desempeño institucional.
- La **capacidad interactiva o tecnológica**, ligada al conocimiento y uso de las tecnologías de la información y comunicación.
- La **capacidad crítico-reflexiva**, que resulta del desarrollo de las actitudes de implicación crítica y práctica reflexiva.
- La **capacidad investigativa** vinculada con la capacidad para reflexionar e investigar sobre la enseñanza y la capacidad para organizar la propia formación continua.

MÓDULO III. Clase 3

Las Prácticas Pedagógicas y los dispositivos pedagógico-didácticos. Las Prácticas evaluativas y los Géneros Académicos.

En la Clase 1 exploramos el **Eje Aprendizaje** que articula los enfoques didácticos, la práctica profesional y la reflexión crítica sobre la experiencia pedagógico-didáctica.

En la Clase 2, abordamos los estrechos vínculos entre la didáctica, la práctica y la investigación sobre la práctica en el **Campo de Formación en la Práctica Profesional** para el desarrollo de las capacidades profesionales.

En esta clase de cierre del módulo, se reflexionará sobre el rol de los **dispositivos pedagógico-didácticos** que contribuyen a la formación profesional en LE y fortalecen las prácticas docentes (entendidas como prácticas de enseñanza y aprendizaje). Se describirán dos de ellos: **las prácticas evaluativas** y **los géneros académicos**, por su relevancia en la formación en la Práctica profesional.

Objetivos de la clase

- Reflexionar sobre el rol de los dispositivos pedagógico-didácticos que intervienen en la formación profesional en lenguas extranjeras.
- Comprender el papel de las prácticas evaluativas (tipos, criterios e instrumentos) y de los géneros académicos como dispositivos que favorecen la construcción de aprendizajes, la movilización de saberes y la reflexión sobre la práctica pedagógica en LE.
- Resolver una tarea integradora, que permita a los estudiantes la reflexión sobre los aprendizajes logrados, en relación con el campo de formación profesional.

Los dispositivos pedagógico-didácticos y la formación profesional

Para lograr el fortalecimiento y la mejora de la formación profesional en Lenguas Extranjeras es necesario generar **dispositivos pedagógico-didácticos**, a nivel institucional, que tengan en cuenta la singularidad del Campo de Formación Profesional en esta especialidad puesto que:

- Las prácticas pedagógicas son **prácticas discursivas en la lengua extranjera que se enseña y que se aprende**, en cuya formación intervienen todas las unidades curriculares que conforman la carrera.
- Las prácticas pedagógicas son **prácticas discursivas situadas**, que implican acciones formativas en lengua extranjera en contextos educativos diversos que suponen la **diversificación de las experiencias** lingüístico-culturales y la **reflexión pedagógico-didáctica** sobre las mismas. Por lo tanto, si bien el Campo de Formación en la Práctica gestiona los escenarios para las intervenciones pedagógico -didácticas y crea instancias de reflexión sobre las mismas, todas las unidades curriculares y especialmente las del campo de formación específica están implicadas en los desempeños de los futuros docentes en lenguas extranjeras.
- Las prácticas pedagógicas **son prácticas comunicativas, interculturales y ciudadanas** que contribuyen a la conformación **tanto de las capacidades comunicativas como de las pedagógico-didácticas** de cuya interacción resulta una **actuación profesional integrada**. Para que las diferentes capacidades interactúen, resulta imprescindible el establecimiento de **dispositivos institucionales** que favorezcan la transversalización de los saberes y aprendizajes entre las distintas unidades curriculares de los distintos campos formativos.

Por otra parte, las instituciones de Nivel Superior, destinadas a la Formación Docente Inicial en Lenguas Extranjeras, que otorgan un **lugar central a la enseñanza**, necesitan realizar acciones institucionales (*articulación intercátedras e intercampos*) tendientes al desarrollo del campo profesional.

Se proponen a continuación ciertos **ejemplos de dispositivos, mecanismos o acciones estratégicas** en función de dimensiones fundamentales del proceso formativo vinculadas con: el mejoramiento del **proceso de enseñanza (y aprendizaje)**, el desarrollo de las **capacidades profesionales** y la **reflexión crítica** sobre la enseñanza.

Por ejemplo:

- El establecimiento de **perspectivas teóricas o enfoques de enseñanza** comunes entre las disciplinas, relacionadas con los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de la LCE, que puedan articular los contenidos curriculares con las experiencias formativas de los futuros docentes.
- La utilización de **estrategias, procedimientos y técnicas conjuntas** que favorezcan la transposición didáctica (movilización, la transversalización y el monitoreo de los aprendizajes) entre los distintos campos formativos y las diversas unidades curriculares.
- La gestión, producción y evaluación de **prácticas discursivas** -en todas las unidades curriculares que conforman los tres campos formativos- que implican **prácticas de oralidad, lectura y escritura, interculturales y ciudadanas**.
- El reconocimiento y producción de **géneros discursivos** orales, escritos y digitales entendidos como discursos sociales comunes a todas las unidades curriculares y como dispositivos de transposición de aprendizajes, en el marco de las experiencias formativas. (géneros académicos)
- El establecimiento de **prácticas evaluativas comunes** para la valoración y el seguimiento de los aprendizajes.
- La creación de instancias de **reflexión sobre los aprendizajes** (la reflexión meta cognitiva, meta lingüística e intercultural) sobre los saberes y sobre los procesos de interacción y construcción de los aprendizajes en todas las disciplinas.
- La promoción de **acciones interdisciplinares** a partir del tratamiento de temáticas y problemáticas afines, etc.

Por ejemplo:

- La realización de acuerdos, entre las disciplinas, sobre los **tipos de saberes y aprendizajes** que posibilitan la formación de las capacidades pedagógicas específicas
- La determinación de los **aprendizajes significativos** en función **de los niveles de aprendizaje y de las incumbencias** para las que se forma para el fortalecimiento de las trayectorias académicas y el desarrollo de las capacidades pedagógico-didácticas en lenguas extranjeras.
- La reflexión crítica sobre las **intervenciones formativas, las estrategias, los procedimientos, las técnicas, los formatos de enseñanza y las modalidades de trabajo** necesarias para el desarrollo de las capacidades que sean compartidas por las distintas unidades curriculares de la carrera.
- La **transversalización de los saberes y aprendizajes** entre las disciplinas y los distintos campos formativos que permitan la integración de los mismos y la optimización de los desempeños de los futuros docentes de LE.
- La **gestión de ambientes y situaciones de aprendizaje** que favorezcan las **actuaciones integrales** que interrelacionan aprendizajes de distinta naturaleza (capacidades comunicativas y pedagógicas) de los futuros docentes de lenguas extranjeras.
- La determinación de las particularidades del proceso formativo en la especialidad (didáctica específica-didáctica transversal) para el **planeamiento de las acciones didácticas** (enfoques por secuencias didácticas, tareas y proyectos) entre las distintas unidades curriculares en función de la conformación de capacidades integrales para la actuación profesional.

La reflexión crítica sobre la práctica profesional

- La creación de instancias de reflexión crítica sobre **las experiencias directas** en los diferentes escenarios de las prácticas pedagógicas (*niveles, modalidades, contextos*) que no se limiten solamente a las unidades del campo de la práctica, sino que involucren también a las disciplinas de los otros campos formativos.
- La gestión de instancias de **documentación e intercambio** entre colegas (*Relatos de experiencias, biografías lingüísticas*) de las distintas disciplinas y campos formativos.
- La creación de **espacios de trabajo colaborativo** (*de distintos campos formativos y diferentes disciplinas*) para analizar y debatir sobre problemáticas comunes (*Por ej. la innovación didáctica, la evaluación, las estrategias de enseñanza, los recursos tecnológicos.*), entre otras.

A continuación, exploraremos **dos dispositivos pedagógico-didácticos** muy importantes en la Práctica Profesional en LE.

Las prácticas evaluativas

La evaluación, utilizada como un dispositivo, **dispone u orienta** las actuaciones pedagógicas y muestra **cómo lograr** una mejora del proceso formativo. Ello supone en las instituciones de Educación Superior:

- La promoción de la **evaluación como un mecanismo** cuyo propósito es mejorar la formación en la práctica profesional.
- La **toma de decisiones** curriculares, pedagógicas y tecnológicas para lograrlo.
- La puesta en marcha de una **serie de estrategias** (acciones, actuaciones, modos, formas para la consecución de ese propósito).



Observemos el siguiente cuadro, que expone la correspondencia entre las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas en el campo de formación en la práctica profesional de la especialidad.

<p>Prácticas Pedagógicas (<i>Algunas de ellas han sido tomadas de las investigaciones de Philippe Perrenoud</i>)</p>	<p>Prácticas Evaluativas. <i>Se valorará en el desempeño de los futuros docentes:</i></p>
<p>-La organización de situaciones de aprendizaje en el aula adecuadas a los distintos sujetos y contextos.</p>	<p>-La creación de diversas situaciones de aprendizaje que contemplen las características de los estudiantes y las necesidades de los contextos.</p>
<p>-La elaboración de secuencias didácticas variadas, tareas, actividades y proyectos en relación con los distintos niveles educativos y la gestión del desarrollo de los mismos.</p>	<p>-El planeamiento y la gestión de secuencias de enseñanza y aprendizaje adecuadas a los diferentes niveles, que contemplen diferentes tipos de aprendizajes (lingüísticos, interculturales, ciudadanos, etc.), recursos (digitales, gráficos, etc.) y estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación.</p> <p>-La toma de decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas de acuerdo con las finalidades de la práctica áulica según el contexto, los dispositivos de movilización de saberes, las prácticas discursivas, las capacidades y los aprendizajes a desarrollar, las tareas, etc.</p>
<p>-La reflexión sobre lo aprendido (aprender a aprender) que implica la dimensión metalingüística, metacognitiva e intercultural de los aprendizajes.</p>	<p>-El desarrollo de prácticas reflexivas sobre los aprendizajes tanto en las propuestas didácticas de trabajo en el aula como en el monitoreo de los propios aprendizajes en tanto estudiantes del profesorado.</p>
<p>-La realización de diagnósticos para relevar los saberes previos, las dificultades y los errores más frecuentes de los estudiantes en los aprendizajes.</p>	<p>-El relevamiento de información sobre los saberes previos para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje y la observación de los desempeños de los estudiantes afín de identificar las capacidades en desarrollo y comprender lo que son capaces de hacer (objetivos de aprendizaje) y lo que se pretende lograr (propósitos)</p> <p>-El reconocimiento de las distintas problemáticas inherentes a las prácticas en lenguas extranjeras, en diversos ámbitos (urbanos, suburbanos, rurales, etc.) y en instituciones de distintos niveles educativos (Inicial, Primario, Secundario, etc.) para reflexionar sobre las finalidades de las propuestas didácticas y orientar las acciones de enseñanza y aprendizaje.</p>

	-El reconocimiento de las dificultades en el aprendizaje, los errores y los aciertos, los logros y los esfuerzos, los avances y retrocesos para reajustar los procesos y generar nuevas instancias de aprendizaje.
-La participación en trabajos de indagación en terreno y en intervenciones en campos acotados, para la síntesis e integración de los saberes teóricos y prácticos en LE que implica la observación y registro de la práctica pedagógica en lenguas extranjeras, así como el análisis de las informaciones relevadas, su sistematización y la reflexión sobre éstas.	-La reflexión crítica sobre las informaciones provenientes de la indagación en terreno, la observación y registro de la práctica. -El análisis de los supuestos, las creencias y las representaciones socioculturales sobre las lenguas y culturas, presentes en las crónicas escolares, las biografías profesionales y lingüísticas y las culturas institucionales, etc. -La reflexión intercultural y ciudadana sobre las actitudes con los pares y con los estudiantes, sobre la discriminación, los prejuicios, los roles y los estatus, la integración en la escuela, el trabajo en equipo, etc. (dilemas éticos de la profesión e implicación crítica en la tarea)
-La promoción de la cooperación entre los estudiantes y el trabajo en grupos, así como la capacidad reflexiva y de autoevaluación de los estudiantes, el monitoreo de los propios aprendizajes y el reconocimiento de las dificultades y errores para la superación de los mismos.	-La disposición al trabajo en equipo y a la elaboración conjunta de propuestas de mejora de las prácticas, la iniciativa y la autonomía para el aprendizaje continuo y la reflexión sobre las propias prácticas, monitoreando sus dificultades, obstáculos y progresos.

Sin embargo, esta perspectiva sobre la evaluación no constituye un patrimonio exclusivo de las unidades curriculares del Campo de la Formación Profesional ya que las prácticas evaluativas son problemáticas inherentes a todo proceso formativo.

Por ejemplo, la evaluación en el **Campo de la Práctica Profesional** en Lenguas Extranjeras implica las siguientes **estrategias entre las diversas disciplinas y entre los campos formativos**.

- La gestión de acciones pedagógico-didácticas que contemplen la **correspondencia** entre el proceso de enseñanza y el proceso de valoración de lo que se enseña y aprende.
- La realización de **acuerdos** entre los campos formativos sobre las prácticas evaluativas comunes.
- La determinación de las **prácticas evaluativas específicas** del campo de formación en la práctica profesional vinculadas con el planeamiento y la gestión de las propuestas didácticas, así como a las observaciones y las prácticas (diversidad de tipos, criterios e instrumentos)
- La implementación de prácticas valorativas acordes a los distintos **momentos del proceso** (evaluación diagnóstica, formativa y final) en todas las unidades curriculares.
- La promoción de distintas formas de **evaluación según los destinatarios** (heteroevaluación, co evaluación y autoevaluación)
- La valoración de los desempeños de los estudiantes, a través de **producciones iniciales, intermedias y finales** que impliquen prácticas de oralidad, lectura y escritura en lenguas extranjeras.
- El reconocimiento y el empleo de **géneros académicos** variados en las instancias de observación, práctica y reflexión sobre la práctica y en todas las unidades curriculares de la formación específica.
- El empleo de nuevos instrumentos de evaluación: **listas de cotejo, guías de valoración y rúbricas** junto a las prácticas evaluativas habituales consensuados entre todas las disciplinas formativas.
- La creación de **instancias de reflexión** sobre los aprendizajes, de monitoreo y seguimiento tanto individual como grupal, etc. en todas las instancias formativas.

El cuadro precedente no sólo nos permite identificar los tipos de prácticas evaluativas sino también podemos advertir que éstas se vinculan con diferentes **momentos** en el proceso valorativo: **la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación final** que se centran en la enseñanza y en cuyo desarrollo no sólo participan los docentes del campo de la práctica profesional sino todos los docentes de la especialidad.

	<p>La evaluación diagnóstica se da al inicio del proceso y su propósito es relevar informaciones para adecuar o reorientar los aprendizajes. Esta responde a los siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué saberes previos poseen los estudiantes? ¿Qué son capaces de hacer o pueden realizar? ¿Qué estrategias de aprendizaje emplean? ¿Cuáles son sus necesidades, intereses e inquietudes? ¿Qué dificultades o problemas los afectan?
	<p>La evaluación formativa (<i>procesual</i>) se realiza durante todo el proceso (<i>continua, gradual y contextual</i>). ¿Qué dimensiones del proceso formativo son valoradas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los saberes, los aprendizajes y los desempeños (capacidades), y la reflexión de los estudiantes en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje. • Las condiciones de realización de los aprendizajes en las propuestas didácticas, en el recorrido formativo. • Los avances y retrocesos de los estudiantes en el proceso formativo, las razones que los motivan y las posibles soluciones para superar dificultades y revisar errores. <p>Las distintas prácticas evaluativas (hetero, co y autoevaluación), los criterios e instrumentos, etc.</p>
	<p>La evaluación final se efectúa al cierre de una instancia de aprendizaje en toda unidad curricular, de una etapa en la trayectoria de las observaciones o de las prácticas, etc. Está vinculada a los productos (<i>producciones iniciales, intermedias o finales</i>) que resultan de una propuesta didáctica (actividad, tarea, proyecto o secuencia didáctica) o de distintos momentos formativos en el desarrollo de las prácticas pedagógicas.</p> <p>Por ejemplo: <i>un portafolio, el relato de una experiencia, un informe de observación, una secuencia didáctica, etc.</i></p>

Es importante también que los docentes empleen distintas **formas de evaluación** según los destinatarios. Por ejemplo:

- La **hetero evaluación** o sea la valoración que el docente hace de los desempeños o actuaciones de los estudiantes en la clase
- La **coevaluación** donde todos se involucran en el monitoreo de los aprendizajes de sus compañeros y la reflexión conjunta sobre los desempeños propios y de los otros.
- **La autoevaluación** permite a cada estudiante la reflexión sobre lo que aprende y cómo lo hace, sobre su propio proceso de aprendizaje. (autonomía)

Para concluir - desde una reflexión crítica sobre el proceso evaluativo- sostenemos que las prácticas evaluativas- **en todas las disciplinas formativas**- no deberían reducirse sólo al **control** de las observaciones, al **seguimiento** de las prácticas, a la **revisión** del planeamiento y la gestión de las propuestas didácticas o a la **ponderación** de resultados para la promoción de los estudiantes. Por el contrario, éstas tendrían que propiciar **la comprensión** de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, **la reflexión** sobre el accionar (*qué se aprende y cómo se aprende, qué se enseña y cómo se enseña*) y **la toma de decisiones** para mejorar las prácticas pedagógicas.

¿Qué instrumentos de evaluación se utilizan en las prácticas valorativas?

Existen diversos **instrumentos de valoración**, pero debemos diseñarlos en función de las **dimensiones** de los aprendizajes que buscamos evaluar. Entre estos citaremos, en grado de menor a mayor complejidad: **la lista de cotejo**, **la escala de valoración** y **la rúbrica** puesto que son promovidos en los actuales desarrollos curriculares, aunque no son los únicos.

La lista de cotejo, de control o de valoración

Es un instrumento de evaluación de formato sencillo. Conformar un listado **de indicadores o rasgos** vinculados con el objeto evaluado (*tareas o procesos, producciones, rasgos de comportamiento, etc.*). Se utiliza para obtener información sobre la **presencia o ausencia** de tales dimensiones. Su **escala de valoración es dicotómica** (*Por ejemplo: si -no, 1-0*).

Por ejemplo:

LISTA DE COTEJO: SECUENCIA DIDÁCTICA			
INDICADORES (rasgo valorado)	SI (presencia)	NO (ausencia)	COMENTARIOS
Finalidades de la propuesta (objetivos y propósitos)	X		El desarrollo de la secuencia didáctica cumple con algunos de sus propósitos y objetivos de aprendizaje.
Ejes temáticos	X		Se evidencia la preeminencia del eje interculturalidad y ciudadanía.
Desarrollo de Capacidades	X		Se contemplan las capacidades comunicativas e interculturales y en menor medida las socio cognitivas.
Prácticas de oralidad, lectura y escritura	X		Hay pocas instancias para las prácticas de oralidad.
Tareas y Actividades	X		Las actividades no están bien secuenciadas en el marco de las tareas.
Géneros discursivos		X	No hay prácticas discursivas que permitan el reconocimiento y el empleo de géneros discursivos.
Producciones iniciales, intermedias y finales.	X		Sólo se evidencian producciones finales.
Empleo de recursos digitales		X	
Reflexión sobre los aprendizajes	X		Hay pocas instancias de reflexión sobre lo aprendido y de monitoreo del proceso.
Prácticas evaluativas		X	No se explicitan en la propuesta.

Escala o guía de calificación, valoración o apreciación

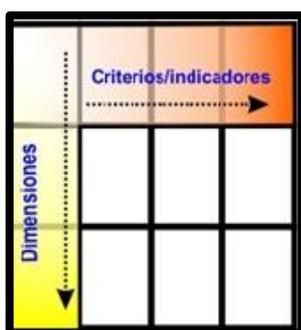
Este instrumento permite registrar, de acuerdo con una escala determinada, “el grado en el cual un comportamiento, una habilidad o una actitud determinada está desarrollada el estudiante” (Segura, 2009). Es similar al anterior, pero permite, a diferencia de la lista de cotejo de escala dicotómica- detectar **el grado de presencia** del rasgo evaluado, mediante **escalas cuantitativas**: numéricas (1-2-3...), de cantidad (*mucho, bastante, poco, casi nada, nada*), de frecuencia (*siempre, casi siempre, a veces, nunca*) o **cualitativas** (*excelente, muy bueno, bueno regular malo, etc.*)

Por ejemplo:

ESCALA O GUÍA DE OBSERVACIÓN: CO EVALUACIÓN				
NOMBRE DEL COMPAÑERO:				
INDICADORES (rasgo evaluado)	GRADO DE PRESENCIA (según la frecuencia)			
	Nunca	Regularmente	Casi siempre	Siempre
Está dispuesto a ayudar a los otros.				
Es respetuoso con los otros.				
Realiza las actividades que fueron acordadas en el grupo.				
Presenta los trabajos en tiempo y forma.				
Trae los materiales para el trabajo en equipo.				
Es respetuoso con las ideas y las aportaciones de sus pares.				
Participa en las actividades grupales.				

Rúbricas o matrices de valoración

La rúbrica facilita la valoración de un **producto de aprendizaje** determinado, en relación con el **nivel alcanzado** en el aprendizaje (nivel de desempeño o actuación).



Es definida como: “Una tabla de doble entrada que presenta los **criterios** que se van a evaluar en el eje vertical y en el horizontal, la descripción de la calidad (**dimensiones o aspectos**) por aplicar en cada criterio. Los criterios representan **lo que se espera** (los desempeños) que los estudiantes hayan alcanzado y /o adquirido.” (Segura ,2009)

Las rúbricas tienen también una **escala de valoración de los desempeños** o actuaciones (niveles de desempeño) que pueden ser **descriptivas** (Por ejemplo: excelente, muy bueno, bueno, etc. o nivel alto, medio, bajo, entre otras) o **numéricas** (Por ejemplo: 1 al 10, etc.)

Por ejemplo:

RÚBRICA: ELABORACIÓN DE UNA ENTREVISTA EN GRUPO			
DIMENSIONES	CRITERIOS DE VALORACIÓN		
	Niveles de desempeño (escala descriptiva)		
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
TRABAJO EN EQUIPO	Se trabaja en forma organizada. Buen desempeño cooperativo	Se trabaja en algunos momentos en forma organizada, con ciertos conflictos y dificultades.	Se trabaja en forma desorganizada, falta de motivación y de disposición a la tarea.
CONTENIDO DE LA PRODUCCIÓN	Se respeta la estructura de la entrevista. Las preguntas son claras y se enuncian con coherencia temática.	Existe una estructura, pero hay falencias en la coherencia temática y dificultades en la expresión.	La producción no responde a la estructura de la entrevista, las preguntas no están bien formuladas y existen deficiencias en la coherencia temática
PRESENTACIÓN DE LA ENTREVISTA	Presentación en tiempo y forma	Presentación en tiempo, pero no tiene el formato adecuado.	Presentación no acorde al formato estipulado ni al tiempo previsto.

Los Géneros Académicos

Sabemos que la alfabetización académica, comprende **formatos discursivos** usuales que corresponden a las diferentes disciplinas que se aprenden y enseñan en ese contexto social. Los **géneros académicos** comprenden géneros discursivos orales, escritos y digitales tanto primarios como secundarios que se emplean en el ámbito de la Educación Superior.

Por ejemplo, en el Campo de Formación en la Práctica Profesional, estos formatos discursivos forman parte de los textos disciplinares, de las tareas, de las prácticas de observación, enseñanza, aprendizaje e investigación, etc. y son empleados con distintas finalidades.

Es necesario resaltar, sin embargo, que dichos géneros no están circunscriptos solamente al área de la práctica profesional. Por ejemplo: un **portafolio** puede constituir una práctica discursiva usual tanto en *Lengua y Gramática de la LE* como en *Práctica*. El uso del portafolio como un género académico de uso corriente en diferentes unidades curriculares favorece la formación integral del futuro docente.

Podríamos agrupar estas formas discursivas según sus finalidades en el contexto académico:

Ejemplos

- Los géneros empleados en las **prácticas de lectura y escritura** como *los apuntes, las monografías, los informes y reportes (bibliográficos, de observación, de práctica, de investigación etc.), las fichas bibliográficas, los resúmenes y comentarios de texto, las crónicas y las reseñas, etc.* Los que forman parte de las **prácticas de oralidad** como *las exposiciones, las entrevistas, los comentarios, los debates, los coloquios, etc.* También, muchos géneros pueden ser también **digitales** como *las presentaciones, los portfolios, los artículos, las fichas, etc.*
- Los géneros utilizados con **fines evaluativos**: *el informe académico, los ensayos, los informes de práctica, las pruebas o exámenes, las monografías, las tesis, etc.*
- Los géneros **comunes en los ámbitos sociales** que adquieren una **finalidad formativa** en el contexto académico: *los diálogos, las explicaciones, las descripciones, las opiniones, los argumentos, los relatos, etc.*
- Los géneros empleados en la **formación en la práctica**: *las entrevistas, los registros de observaciones, los portafolios, los informes de práctica, la exposición de casos, diarios de práctica, los informes de investigación, las secuencias didácticas, las memorias profesionales, las biografías escolares.*
- Los géneros relacionados con el **ámbito institucional y administrativo**: *las agendas, los registros de asistencia, las planillas de datos, los legajos, los cuadernos de comunicaciones, las actas, etc.* que también forman parte de los aprendizajes de los futuros egresados de la especialidad en la que se forma.
- Los **manuales de estudio** empleados como **recursos didácticos**, cuyo uso es frecuente en las clases de lenguas extranjeras.

Finalmente, merecen destacarse los géneros académicos vinculados con el **registro de experiencias de enseñanza** ya que permiten la descripción, la narración, la argumentación de las acciones didácticas y el análisis reflexivo sobre las prácticas docentes.

Por ejemplo: **El Relato de experiencias pedagógicas**

Este género discursivo permite documentar las experiencias docentes relevantes y facilita la "transformación del conocimiento didáctico tácito en conocimiento didáctico explícito" (Libedinsky, 2001) posibilitando:

- La comprensión de los contextos (ámbitos, sujetos, situaciones, niveles educativos, etc.) y de las múltiples dimensiones del proceso formativo.
- El relevamiento de las historias escolares, de las biografías profesionales, de las anécdotas docentes, etc.
- La formación profesional, la tarea de aprender a enseñar, de mejorar la enseñanza y la difusión de la labor docente en las instituciones, entre los pares, en la comunidad y en encuentros educativos, etc.
- El registro de las vivencias del trabajo en las aulas: las emociones, los sentimientos, las actitudes, los valores, los momentos gratos, las dificultades y los imprevistos, las situaciones problemáticas y su resolución, entre otras.

Bibliografía obligatoria

- Corradi, Leonor (2016) *Reflexiones sobre nuevas perspectivas en la didáctica y la realidad de las aulas*. Revista Lenguas Vivas N°12, pp.7 a 14
- Klett, E. (2010) Formación de docentes de lenguas: Trazando el futuro. Puertas Abiertas (6). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4917/pr.4917.pdf
- Kostyuchek, A. *La reflexión sobre mis experiencias como alumna, mi propia personalidad docente y las interrelaciones entre mi estilo de aprendizaje y mi estilo de enseñanza*. Encuentro 18, pp. 74-85 Disponible [en www.encuentrojournal.org/textos/Kostyuchek.pdf](http://www.encuentrojournal.org/textos/Kostyuchek.pdf)

Bibliografía sugerida

- Davini, María Cristina. (2015) *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires, Edit. Paidós. Disponible en http://cedoc.infod.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf
- Klett, Estela et al (2005) *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria Editora.

Contenidistas

Módulo I : Claudia Leda Avila, María Eugenia Bordón y Lilián Latorre.

Módulo II : Claudia Leda Avila y María Eugenia Bordón.

Módulo III : Claudia Leda Avila y María Eugenia Bordón.

Cómo citar este texto:

Equipo Técnico Curricular-Lenguas Extranjeras- **Instituto Superior de Lenguas Chaco**

Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo-Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco

