



**INTEGRACIÓN DE SABERES LINGÜÍSTICOS Y DISCIPLINARES EN PRÁCTICAS
LECTORAS EN LENGUA EXTRANJERA: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA E
INTERACCIONAL**

**INTEGRATING LINGUISTIC AND CONTENT KNOWLEDGE INTO READING
PRACTICES IN FOREIGN LANGUAGES: AN ETHNOGRAPHIC AND INTERACTIONAL
APPROACH**

Ana Cecilia Pérez¹

ana.perez@unc.edu.ar

Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba. Argentina

Resumen

Este artículo se propone colaborar en la reflexión acerca de cómo funciona la enseñanza integrada de saberes lingüísticos y saberes disciplinares en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba en Argentina. Se pondrá especial énfasis en clases gestionadas conjuntamente por profesores de lengua extranjera y de otra asignatura que abordan temas disciplinares a partir de la lectura en lengua extranjera. El objetivo de esta contribución es comprender las formas de colaboración entre docentes de lenguas y disciplinas y explorar los mecanismos lingüísticos y discursivos movilizados en tareas lectoras orientadas al desarrollo de saberes disciplinares y lingüísticos en los estudiantes. El enfoque etnográfico, en combinación con una perspectiva interaccional, permiten comprender la orientación de las prácticas lectoras hacia modos unilingües o bi-plurilingües y hacia determinadas formas de colaboración. El análisis de fragmentos interaccionales revela que las profesoras de idiomas asumen el rol de asistencia lingüística y llevan adelante estrategias, en modo bilingüe, centradas en aspectos léxicos, con el fin de gestionar la asimetría de saberes lingüísticos. Las profesoras de las disciplinas no lingüísticas ponen en práctica mecanismos discursivos unilingües focalizados en los saberes disciplinares y ejercen el control en el desarrollo temático.

Palabras clave: Integración entre lenguas y disciplinas - Interacción - Codocencia

Abstract

This article aims at contributing to the reflection on how the integrated teaching of linguistic and content knowledge works at a secondary state school in Córdoba, Argentina. Special emphasis will be placed on classes co-managed by a language teacher and a content teacher dealing with disciplinary topics from foreign language reading material. The aim of this contribution is to understand the ways of cooperation between language teachers and content teachers, as well as to explore the linguistic and discourse mechanisms mobilized during reading tasks oriented to the development of linguistic and disciplinary knowledge in the students. The ethnographic approach in combination with an interactional perspective allow us to understand the orientation of reading practices toward unilingual or bi-plurilingual modes and toward specific ways of cooperation. The analysis of interactional exchanges show that language teachers take over the role of linguistic assistants and develop bilingual strategies centered on lexical issues, in order to manage the asymmetry of linguistic knowledge. Teachers of non linguistic subjects, on the other hand, put into practice unilingual discursive mechanisms centered on content knowledge, and control the topic development.

Keywords: Integration of language and content subjects -Interaction - Coteaching

Recepción: 25-10-2022

Aceptación: 23-06-2023

INTRODUCCIÓN

La enseñanza integrada de saberes lingüísticos (SL) y de saberes disciplinares (SD) en las prácticas educativas nos remite, en el ámbito de las lenguas extranjeras, a los programas educativos bilingües que, bajo diferentes denominaciones y modos de implementación, utilizan una lengua extranjera como vehículo de enseñanza y tienen como objetivo tanto la apropiación del contenido curricular como de la lengua no materna. Las siglas AICLE (Aprendizaje integrado de contenido y Lengua extranjera), CLIL (*Content and language integrated learning*) (Marsh et al., 2001), EMILE (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*) (Baetens Beardsmore, 1999), comúnmente utilizadas para denominar dichas prácticas, tienen en común el uso del término integración, un proceso, según Gajo (2011), más supuesto que descrito.

En Argentina, los programas de enseñanza bilingüe están asociados a diversos proyectos sociopolíticos que sostienen políticas educativas de gestión de lenguas en contacto. Dichos programas involucran lenguas extranjeras, regionales, de señas y lenguas originarias. En este artículo, nuestros focos de atención serán las prácticas escolares en las que contenidos curriculares se aprenden a través de una lengua no materna. Si bien estas prácticas tienen amplio desarrollo en instituciones educativas de gestión privada, en los últimos años, la agenda educativa, desplegada a partir de la Ley 26.206, impulsa los enfoques integrados en la enseñanza de lenguas en escuelas públicas. Concretamente, la perspectiva plurilingüe e intercultural, que asienta la enseñanza de lenguas en la escuela secundaria, apuesta a la ruptura de una mirada compartimentada entre lenguas y entre lenguas y saberes escolares.

La temática del presente artículo, la integración de lenguas y disciplinas en prácticas lectoras, se inscribe en los enfoques bi-plurilingües de enseñanza dentro del ámbito de la didáctica del plurilingüismo (Gajo, 2009). Los datos presentados forman parte de una investigación más amplia (Pérez, 2022) que se propuso comprender, a través de la etnografía, el modo en que una institución educativa hace propias las prácticas de integración de SL y de SD. Para ello, se optó por un estudio de caso y una aproximación a la integración desde tres dimensiones: las políticas públicas, las prácticas institucionales y las prácticas áulicas. Los datos empíricos del presente artículo se sitúan en este último plano de contextualización y corresponden a prácticas implementadas en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba.

El principal objetivo de esta contribución es la identificación de formas de colaboración y de mecanismos lingüísticos y discursivos en prácticas escolares caracterizadas por: a) las alternancias de las lenguas implicadas, b) las verbalizaciones en tareas que abordan temas disciplinares a partir de documentos en lengua extranjera, c) las prácticas lectoras cogestionadas por dos docentes (de lengua extranjera y de otra asignatura). Para la

consecución de dicho objetivo, se han registrado datos interaccionales procedentes de actividades en las que una profesora de lengua extranjera y otra de una asignatura general abordan temas disciplinares a partir de la lectura en lengua extranjera.

Interesa señalar que la exploración de prácticas lectoras desarrolladas en modo bilingüe y gestionadas por dos docentes representa una novedad en las investigaciones sobre prácticas bi-plurilingües. En efecto, generalmente los estudios sobre clases bi-plurilingües conceptualizan el aula en términos de un docente y una clase (Gajo & Berthoud, 2008; Steffen, 2013). Las investigaciones que analizan la colaboración discursiva entre un docente de lengua extranjera y de una asignatura curricular son escasas. Los estudios existentes ponen el foco en los liderazgos, en la gestión de la co-presencia de lenguas y en las orientaciones del trabajo hacia la enseñanza de la lengua extranjera o del contenido disciplinar (Creese, 2005; Valdés Sánchez, 2016). En este sentido, este trabajo tendrá una doble contribución. Por un lado, aportará a comprender prácticas lectoras interactivas en las que participan más de un docente y más de una lengua. Por otro lado, resultará útil para los estudios sobre enseñanza bi-plurilingüe al revelar cómo se construye, la relación de colaboración en tareas orientadas a la apropiación de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares.

Este artículo se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, se destacan las principales herramientas conceptuales que sustentan este estudio. En segundo lugar, se presentan las decisiones metodológicas más relevantes del análisis, así como datos del contexto educativo y del corpus. En tercer lugar, se procede a discutir resultados del análisis en los que se identifican las principales estrategias movilizadas por las docentes de lengua extranjera y de la asignatura general cuando abordan temas disciplinares a través de documentos en francés y portugués. Las conclusiones del estudio destacan dinámicas de participación que van de la colaboración a la asistencia y las oscilaciones entre modos bilingües y modos unilingües en la gestión de los saberes lingüísticos y disciplinares.

1. Marco teórico

Las herramientas conceptuales para este estudio se nutren de contribuciones provenientes de los enfoques socioculturales e interaccionistas aplicados a la enseñanza de lenguas y de los enfoques plurilingües de enseñanza. La adscripción a perspectivas interaccionistas y participativas del lenguaje se sustenta en la convicción de que tanto los SL como los SD se conceptualizan en términos de prácticas sociales. En esta línea, entendemos que los espacios donde las prácticas que integran SL y SD tienen lugar, sea la clase de idioma o de otras disciplinas (Geografía, Biología, por ejemplo), conforman comunidades de prácticas en las que el lenguaje va de la mano con prácticas propias de la disciplina involucrada. Cuando en estas prácticas interviene más de una lengua, los

enfoques plurilingües aportan problematizaciones vinculadas a los estatus y roles de las lenguas en uso y a las estrategias desplegadas para gestionar las lenguas en contacto.

El enfoque socio-interaccionista del aprendizaje de lenguas, en su línea francófona, inspirado de la lingüística interaccional y del análisis de la conversación (Bange, 1992; Mondada et al., 2000, 2004; Py, 1989) se interesa por el modo en que los participantes crean situaciones de enseñanza-aprendizaje al aprender con otros y resuelven problemas surgidos en los intercambios mediante el despliegue de repertorio plurilingüe. La noción de 'comunicación exolingüe' es de gran utilidad para una aproximación interactiva y dinámica a situaciones de enseñanza caracterizadas por el contacto de lenguas y las asimetrías de códigos y de repertorios. El término 'conversación exolingüe' designa las conversaciones en las que la lengua utilizada es primera para uno o varios participantes y extranjera para otro(s). Se trata de un caso específico de conversación que activa, por parte de los usuarios, mecanismos para resolver los problemas producto de la asimetría de competencia lingüística o de experticia en el ámbito del intercambio (Matthey, 2003; Porquier, 2003). En las situaciones empíricas registradas en este estudio, la presencia de docentes expertos en la lengua extranjera y en el contenido curricular plantea el desafío de la gestión de las asimetrías en los saberes sobre la lengua extranjera y sobre la disciplina.

Investigaciones alineadas con perspectivas sociointeraccionistas y plurilingües (Domínguez Fonseca, 2017; Gajo, 2009; Steffen, 2013) refieren a la movilización, más o menos explícita, de recursos bi-plurilingües disponibles en la clase en relación con la elaboración de saberes disciplinares. Dichos estudios han observado dos maneras de abordar el trabajo disciplinar: a) un modo bilingüe que se organiza aprovechando la co-presencia de la L1 y de la L2 y las posibilidades didácticas ofrecidas por el contacto de lenguas para trabajar saberes disciplinares y b) un modo unilingüe en donde la enseñanza se desarrolla en L2 y el trabajo sobre los saberes disciplinares se organiza de manera relativamente idéntica a los cursos monolingües en L1.

En trabajos más recientes, Gajo (2019) reconoce tres modos o dinámicas en la enseñanza bilingüe donde las lenguas en juego asumen un rol y un tratamiento específicos:

- a) Modo unilingüe. En esta modalidad, la L2 es abordada como una primera lengua. El docente utiliza la L2 en tareas disciplinares, pero sin considerar que se trata efectivamente de una L2 para los estudiantes. Se parte del supuesto de que el uso de la L2 no plantea problemas lingüísticos a los estudiantes y, por lo tanto, no se implementan estrategias didácticas para su tratamiento.
- b) Modo unilingüe/exolingüe. Esta es la modalidad que ocurre con mayor frecuencia. Aquí el trabajo disciplinar se realiza en la L2 y bajo esta asunción, el docente

propone opciones didácticas para su tratamiento inspiradas de las metodologías de la didáctica de la lengua segunda o extranjera.

- c) Modo bi-plurilingüe/exolingüe. Al igual que la modalidad anterior, se presta atención a la lengua de enseñanza y se la aborda como una L2 pero hay una dinámica de problematización, de la L2 y en la L2, al servicio del tratamiento de conceptos disciplinares. Se crean lazos entre trabajo lingüístico y disciplinar y se pone en práctica la alternancia entre las lenguas de uso y de trabajo.

Estas conceptualizaciones sobre los modos de trabajo disciplinar, con y a través de las lenguas, resultan útiles para comprender los mecanismos específicos que se ponen en juego en una práctica didáctica bi/plurilingüe.

Dado que los datos empíricos de este estudio refieren al trabajo de profesoras de lengua extranjera y de una asignatura general en torno a la gestión de tareas lectoras es necesario considerar las referencias a estudios sobre docencia compartida en dispositivos de enseñanza bilingüe. La docencia compartida o coenseñanza refiere a las prácticas y a los procesos en los que dos o más docentes colaboran, tanto fuera como dentro del aula, en la construcción conjunta de un espacio de enseñanza-aprendizaje (Valdés Sánchez, 2016). Dentro de la enseñanza en colaboración, se ha conceptualizado de manera muy diversa el rol del profesor de idioma (inglés principalmente) en el trabajo con el profesor de otras asignaturas y esto ha dado lugar a distintas políticas de colaboración en contextos educativos formales. Desde perspectivas etnográficas y conversacionales, los trabajos de Creese (2005, 2002) y Valdés Sánchez (2016) sobre docencia compartida entre docentes de lenguas extranjeras y disciplinas en escuelas de nivel secundario y primario advierten la forma en que las relaciones de colaboración y los estatus institucionales de profesores de lengua y de otra asignatura se configuran en movimientos discursivos en las interacciones.

2. Marco metodológico

El modo de acercamiento a la institución escolar se realizó mediante procedimientos propios del enfoque etnográfico: observaciones participantes de clases, participación en eventos escolares, entrevistas semiestructuradas a docentes y grupos de discusión con estudiantes. La aproximación etnográfica facilitó la obtención de una red contextual de datos y el cruce de miradas desde distintos espacios sociales. Sin embargo, el análisis de los datos audiovisuales provenientes de las clases se realizó a partir de herramientas propias del análisis conversacional de orientación etnometodológica (Seedhouse, 2004). El recurso a una perspectiva conversacional y etnometodológica para el tratamiento de las interacciones se revela fructífero para recuperar las interpretaciones mutuas entre docentes y alumnos respecto de las políticas lingüísticas de integración de lenguas y

disciplinas. Permite, además, comprender los modos en que se orienta la colaboración entre docentes cuando desarrollan estrategias lectoras orientadas al paradigma lingüístico o disciplinar.

En estudios sobre interacciones en clases bilingües, investigadores suizos (Gajo & Berthoud, 2018) consideran los vínculos entre dos dimensiones: el régimen lingüístico y el régimen de participación. El régimen lingüístico tiene su anclaje en los conceptos de modo unilingüe y modo bi-plurilingüe/exolingüe (Gajo, 2019) y refiere al modo en que la(s) lengua(s) son utilizada(s) como herramienta de comunicación (lengua/s en uso) o como objeto de reflexión (lengua/s como objeto/s epistémico/s). Mientras que el primer proceso se centra en la formulación de los saberes; el segundo, de carácter metalingüístico, apela a la puesta en relación y al contraste entre lenguas. El régimen de participación se vincula estrechamente con el concepto de doble focalización propuesto por Bange (1992) para caracterizar la comunicación exolingüe en tanto proceso de ajustes recíprocos en los que la atención se dirige, de forma alternada o simultánea, hacia el contenido del mensaje o hacia los modos de formulación y de transmisión del mensaje.

Las nociones de régimen lingüístico y régimen de participación contribuyen al análisis de los usos de las lenguas y las orientaciones hacia el contenido curricular o hacia los modos de formulación de dicho contenido: en el contexto de clases cogestionadas, la presencia de dos docentes con diferentes repertorios lingüísticos, ámbitos de experticia, intereses pedagógicos y tradiciones formativas incide en las orientaciones de tratamiento de los SL y SD hacia modos unilingües o bi/plurilingües y en los vínculos entre ambos tipos de saberes.

2.1. Contexto y corpus

El corpus recolectado en este trabajo está conformado por secuencias de intercambios en torno a la comprensión interactiva de textos escritos en lengua extranjera que abordan temas disciplinares. Las actividades, registradas en video, se desarrollaron en dos cátedras compartidas: Biología y Portugués (5º año) y Ciudadanía y Política y Francés (6º año) de una escuela secundaria pública que denominaremos IPEM 170-General San Martín.

Creado como anexo de un colegio nacional, el IPEM 170-General San Martín es una institución mixta provincial cuya oferta comprende la enseñanza secundaria con opción a cuatro orientaciones²: Lenguas, Comunicación, Ciencias Naturales y Turismo. En esta investigación, las observaciones se realizaron, durante más de un mes, en clases del ciclo orientado Lenguas que se cursa en el turno mañana. El plan de estudios del ciclo orientado organiza los saberes en asignaturas distribuidas en dos ámbitos: el campo de formación general y el campo de formación específica. El primero se compone de las disciplinas

que conforman el núcleo de formación común de la educación secundaria (Matemática, Ciudadanía y Política, Biología, Historia, etc.). El segundo incluye disciplinas específicas obligatorias y opcionales. Para la orientación Lenguas, las disciplinas de especialidad incluyen las lenguas extranjeras. El inglés es la principal lengua no materna de enseñanza y de mayor carga horaria. Las otras lenguas extranjeras, bajo la denominación de lenguas adicionales son: el francés (lengua adicional A), el italiano (lengua adicional B) y el portugués (lengua adicional C); este último es ofrecido como espacio opcional. Según nuestro análisis, los espacios opcionales del IPEM 170 - General San Martín buscan la intensificación del aprendizaje del inglés, la introducción del portugués, la inserción de disciplinas que didactizan el contacto de lenguas romances en el espacio denominado Intercomprensión en lenguas y los Estudios interculturales en lenguas, espacio curricular orientado al tratamiento de aspectos culturales.

En este contexto de lenguas jerarquizadas, compartimentadas y con espacios opcionales, las prácticas de integración de lenguas y disciplinas se desarrollan bajo el formato institucional de la cátedra compartida. Sin hacer mención explícita a la integración de lenguas extranjeras y saberes escolares, la normativa oficial de la provincia de Córdoba para la enseñanza secundaria presenta la cátedra compartida como una alternativa del trabajo docente para “la integración (no forzada) de diversos enfoques epistemológicos y metodológicos de dos espacios curriculares” (Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2013, p.3). Esta modalidad habilita instancias de dos profesores trabajando juntos en el aula.

La etnografía reveló que la cátedra compartida entre docentes de lengua extranjera y otras asignaturas en el IPEM 170 surge por iniciativa de profesoras de lengua extranjera, no inglés, interesadas en explorar nuevas vías de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Las profesoras de las disciplinas no lingüísticas³, sin conocimiento de lenguas extranjeras, aceptan tales propuestas siempre que se desarrollen en sus espacios y horarios de clases y cuenten con la presencia de la profesora de lengua extranjera.

Una de las actividades más frecuentes en las cátedras compartidas fue el trabajo a partir de la lectura de textos en lengua extranjera. El tratamiento de los temas curriculares se apoyó en herramientas semióticas diversas (música, poema, noticias, artículo de divulgación, entrevistas) seleccionadas, en cada caso, por su relevancia para el tratamiento del saber disciplinar.

La Tabla 1 muestra la selección y delimitación de los extractos de comprensión interactiva de textos en cada cátedra compartida. Se detallan los recursos utilizados, la lengua en la que están escritos (portugués, francés y español) y los temas curriculares abordados. La conformación de este corpus obedece al interés de registrar las estrategias movilizadas por las docentes para abordar los saberes disciplinares a través de diversos tipos de

textos. La denominación de cada extracto optó por una palabra representativa del mismo.

Tabla 1

Corpus de datos

Cátedra compartida	Recurso en LE	Tema curricular	Nombre del extracto
4° año Biología / Portugués (BioPor)	letra de canción en portugués (pt)	Sistema nervioso: las manifestaciones físicas de los sentimientos	<i>Doña Flor</i>
			<i>A Flor de piel</i>
			<i>Amamos con el cerebro</i>
	informe periodístico (pt)	Sistema nervioso: hormonas y enamoramiento	<i>La química del amor</i>
			poema (esp)
6° año Francés/ Ciudadanía y Política (FraCyP)	noticia de prensa (pt)	<i>Política migratoria en Francia</i>	<i>Migrantes</i>
	artículo de divulgación (fr)	Ley 26.061 y DNNA	<i>Derechos</i>
	entrevista (fr/esp)	El pensamiento de Bourdieu	<i>Bourdieu</i>
	artículo de divulgación (fr)	Ideas de Foucault	<i>Foucault</i>

Según se deriva del cuadro, la mayoría de los recursos textuales se inscribe en el conjunto de discursos de la divulgación científica. La naturaleza de los documentos se revelaba propicia para que incluso la profesora de idioma, sin experticia en los temas curriculares, pudiera diseñar estrategias para orientar la comprensión. Cabe señalar, además, que la selección de los textos en lengua extranjera estuvo a cargo de la docente de idiomas y contó con la supervisión de la profesora de la disciplina quien dictaminaba sobre aspectos tales como el grado de pertinencia conceptual, la extensión e, incluso, sobre el modo de abordaje en el aula. La planificación de la cátedra compartida se reveló una instancia clave en las negociaciones previas de roles, lenguas y recursos. En el siguiente apartado, nos detendremos en los hallazgos más significativos del análisis de las interacciones en las aulas.

3. Análisis y discusión

Tal como afirmamos anteriormente, analizamos segmentos en los que docentes de lengua extranjera (LE) y de disciplina no lingüística (DNL) gestionan juntas tareas de contenido a partir de la lectura en lengua no materna. La planificación del trabajo sobre los textos tuvo incidencia en las intervenciones en las aulas. La etnografía reveló dos situaciones diferenciadas que obedecen a distintos estilos de organización del trabajo integrado. En la cátedra compartida de Biología y Portugués, el abordaje de los recursos fue pautado por las docentes en reuniones presenciales y sistemáticas (una vez por semana). Allí se discutían las formas de participación y estrategias a implementar antes y durante la lectura. En la cátedra compartida de Francés y Ciudadanía y Política, la organización de tareas se llevó a cabo en un documento colaborativo (*googledrive*) en este cada docente publicaba sus propuestas, pero no se promovieron instancias de diálogo metodológico.

En las prácticas de comprensión observadas, los procesos de reformulación ocuparon un lugar importante y se realizaron en la lengua de escolarización (español). De este modo, a diferencia de la mayoría de las prácticas bilingües donde la lengua extranjera es a la vez recurso y medio de comunicación, en estas experiencias la lengua extranjera no participa como lengua de comunicación en las aulas. Sin embargo, como veremos más adelante, se observó su uso en el discurso de la profesora de idioma. Esta dinámica de mediación, plantea un tipo de alternancia que inscribe los procesos de reformulación en el paso de una lengua a otra: se lee un texto en lengua no materna y se recupera y tematiza su contenido en la lengua de escolarización. El foco en los saberes disciplinares es prioritario. Sin embargo, la atención en determinados aspectos lingüísticos emerge como estrategia pedagógica para la gestión del contacto de lenguas.

El siguiente extracto es parte de una actividad registrada en la cátedra compartida entre las profesoras de Biología y Portugués para el tratamiento de las manifestaciones físicas del enamoramiento dentro de la unidad dedicada al sistema nervioso. Se trata de la lectura de un reporte científico de la cadena brasileña *TV Cultura* que brinda explicación sobre el proceso de enamoramiento. A continuación, el fragmento:

Extracto: La química del amor

Participantes: P1-AL (profesora de Biología), P2-CE (profesora de Portugués)

Estudiantes: ISA- MAR- NAH Fecha de registro: 7-08-18

- 1 P2-CE *fica claro*↑ alguna otra idea↑
- 2 P1-AL PERdón↓ perdón↓((gesto con la mano para pedir la palabra)) yo los quería llevar al último párrafo↓ ((lee en voz alta lentamente)) cuando se trata de elegir ↓(.) no↓((mira a CE y señala la sección del texto))

- 3 P2-CE lo último↑ *escolher*↑ fíjense en el último párrafo↓ vamos atentos al último párrafo↓ ((lee en voz alta)) *quando se trata da escolha do parceiro*↓ saben lo que es un *parceiro*↑
- 4 Est una pareja↓
- 5 P2-CE la pareja↓ ((retoma la lectura)) *doparceiro*↓ ((gesto con la mano indicando alguien al lado)) *e da reprodução*↓
- 6 MAR y de reproducir↓
- 7 P2-CE y de la reproducción↓ de la función reproductiva↓ ((retoma la lectura)) *o cerebro aciona TRÊS*((ambas profesoras realizan gesto de número tres con la mano))*sistemas distintos*↓
- 8 P1-AL ven↑ hablábamos de CUATRO partes↓ dos primitivas↓ dos desarrolladas↓ pero ahora hablamos de TRES ((gesto de número tres con la mano)) sistemas que se accionan↓ que están dominados por TRES ((gesto con la mano)) hormonas↓ *hormônios*↓ *hormônios*↓ ((mira a CE))
- 9 P2-CE *hormônios*↓
- 10 ISA la dopamina↓ esas que están ahí↓ ((señala el pizarrón)) la oxitocina ↓ y la testosterona ↓ ((AL señala los términos en el pizarrón y realiza gesto de aprobación))
- 11 Est esas tres ↓ (señala el pizarrón))
- 12 P2-CE ahí están los tres sistemas↓ ((señala términos escritos en el pizarrón))

Este fragmento ilustra elementos relevantes para nuestro análisis respecto de los roles y los usos lingüísticos. En el turno 1, la profesora de idioma (P2-CE) estimula la participación de los estudiantes a través de una pregunta global que invita a reformular ideas del texto (alguna otra idea↑). Sin embargo, antes de obtener respuesta de los estudiantes, la interrupción repentina de la profesora de Biología (P1-AL) en el turno 2 direcciona la atención hacia conceptos del último párrafo del documento. La P2-CE interpreta el interés de su colega por el saber disciplinar (el rol del cerebro en el enamoramiento) y, en el turno 3, reorienta la lectura hacia dicho segmento verbalizando el concepto en portugués. A partir de allí, los movimientos interactivos entre las profesoras y los estudiantes se sitúan en el paradigma disciplinar y se orientan a la construcción de redes temáticas respecto de : la elección de la pareja (turnos 3 a 5), la reproducción (turnos 6 y 7) y la reacción química del cerebro (turnos 8 a 12).

Si bien la dimensión disciplinar tiene mayor peso, observamos momentos donde la lengua extranjera es objeto de reflexión ante problemas de opacidad supuesta y manifiesta. Hacia el final del turno 3, con el interés de verificar la comprensión del

término *parceiro*, la profesora P2-CE abre una secuencia centrada en el código lingüístico con una pregunta acerca del significado de dicho término (saben lo que es un *parceiro*↑). La respuesta de la estudiante (turno 4) apela a la traducción al español. La profesora P2-CE evalúa positivamente su respuesta a través de la repetición (la pareja↓) y continúa con la lectura del texto (turno 5). Allí observamos otro momento de foco en el modo de formulación del saber disciplinar. La propuesta de la estudiante (turno 6) consiste en la traducción al español del término *reprodução* pero con cambio de categoría de palabra (el verbo *reproducir*). Esta estrategia centra la atención en dicho término. La profesora P2-CE (turno 7) apela a la repetición con variación, en español, para evaluar la respuesta de MAR, pero al mismo tiempo, amplía el concepto direccionándolo hacia la función reproductiva. La continuidad de la lectura introduce otro saber disciplinar: 'la reacción química' del cerebro mediante la activación de tres sistemas cerebrales. La profesora P1-AL focaliza en esta noción (turno 8) para integrarla a saberes disciplinares previos (la estructura del cerebro). Para ello, utiliza una estrategia de contraste, que se manifiesta en el énfasis vocal puesto en las cantidades (hablábamos de CUATRO partes↓ pero ahora de TRES). Luego, amplía la información citando las hormonas involucradas en dicho proceso. En esa misma intervención, la repetición del concepto 'hormona' en modo bilingüe (hormonas↓hormonias↓*hormônios*) tiende a reforzar el concepto en ambas lenguas. La docente P1-AL propone dos formulaciones diferentes del término en portugués que podemos entender como un proceso de autocorrección pero, también, como un pedido implícito de ayuda a P2-CE. Esta intervención da lugar a la especificación del concepto por parte de la estudiante ISA (turno 10) que cita las hormonas involucradas y recupera los conceptos registrados en el pizarrón. Finalmente, las intervenciones de una estudiante y de la docente P2-CE (turnos 11 y 12) confirman y refuerzan la relación conceptual de ISA sobre las hormonas que participan en el enamoramiento.

En lo que respecta a los roles, tanto la profesora de idioma como la de la disciplina colaboran en el tratamiento de los saberes disciplinares. Hay un interés compartido por la formulación del saber disciplinar. No obstante, el foco en el saber lingüístico es asumido por la profesora de idioma a través de la pregunta sobre el significado del término *parceiro*, la traducción y la repetición bilingüe. Estas estrategias bilingües buscan verificar la comprensión del término o evaluar la respuesta de una estudiante, pero sin problematizar el saber disciplinar. Este modo de actuación, en el que el trabajo sobre la dimensión lingüística es incidental y atiende aspectos léxicos fue observado en otros fragmentos analizados.

El siguiente extracto corresponde a la lectura de la transcripción de la letra de una música en portugués para dar continuidad al tratamiento de las manifestaciones físicas del enamoramiento. La profesora de Portugués lidera la comprensión interactiva del texto

incentivando reformulaciones mientras la profesora de Biología registra, en el pizarrón, saberes disciplinares derivados de esas reformulaciones. A continuación, el fragmento:

Extracto: A flor de piel

Participantes: P1-AL (profesora de Biología), P2-CE (profesora de portugués)

Estudiantes: ISA-LIL-MAR Fecha de registro: 7-08-18

- 1 MAR claro ↓ acá dice es lo que me da ↓ (xxx) por dentro ↓ esto que esto ↓ que es lo que me dá ↓ o algo así ↓
- 2 P2-CE claro ↓ y qué me dá ↓ qué me dá ((se lleva la mano al pecho)) no entiendo lo que me pasa ↓ no ↑ justamente (.) es la tristeza ↓ la nostalgia ↓ la aflicción ↓ no ↑ muy bien ↓
- 3 ISA brota algo ↓ ((AL escribe “brota dentro de la piel”))
- 4 P2-CE brota algo ↓ que brota dentro de la piel ↓ justamente eh:: bueno ↓ la nostalgia de esa pasión tan intensa con **vadinho** eh ↑ qué otra sensación aparece en esta letra ↑ qué otras palabritas ↑ que tengan que ver con la historia que yo les conté recién ↑
- 5 P1-AL [les hago una preguntita. en el (.) en el cuarto verso ↓ cuarto renglón ↓ [qué se imaginan ↑]
- 6 P2-CE [**e que me sobeas**-] ((gesto de afirmación de AL)) dice ahí ↓ **e que me sobe às FAcés** ↓ ((se señala el rostro)) e me faz corar ↓
- 7 LIL para mí ↑ es algo que la hacía ↓ y la hace llorar ↓ xxx, no sé ↓
- 8 P2-CE **fazcorar** ↓ **CORAR** les cuento ALgo ↑ en portugués ↑ viene de **CO::R** ↓ (escribe en el pizarrón “corar” “a cor”)
- 9 ISA Ah ↓ el corazón ↓
- 10 P2-CE a **cor** ↑ no ↓ **Acor** ↑ es color ↓ y **coRAR** es un verbo ↓ hacerla poner de...
- 11 Esteh:: roja ↓
- 12 P2-CE ROja ((gesto en la cara))

En los cuatro primeros turnos, la profesora de idioma conduce la reformulación de ideas. P2-CE opta por vincular la sensación física a emociones como la tristeza, la nostalgia y la aflicción (turno 2). La docente de Biología aprovecha la respuesta de la estudiante (turno 3) para registrar por escrito las manifestaciones físicas de dichas emociones. El interés de P1-AL por determinados conceptos la conduce, más adelante, a orientar la atención al cuarto verso (turno 5). La profesora de idioma colabora en el redireccionamiento de

la comprensión verbalizando el verso en portugués e incluye lo gestual como estrategia de ayuda para la comprensión del término *faces* (turno 6). La respuesta errónea de la estudiante LIL “la hace llorar” (turno 7) abre una secuencia de reflexión en torno al término *corar*, dinamizada por P2-CE. Observamos dos estrategias bilingües centradas en la dimensión lingüística. En primer lugar, la explicación morfológica “viene de CO::R” (turno 8) y, más adelante, la traducción “*a cor* es color” (turno 10) seguida de una explicación morfológica “*corar* es un verbo”. La respuesta de la estudiante (turno 11) da cuenta de la efectividad de la estrategia explicativa de la docente de idioma.

Hasta ahora, hemos visto que las negociaciones en torno a saberes lingüísticos surgen ante la opacidad de ciertos términos en la práctica lectora y forman parte de secuencias que no se integran explícitamente a los saberes disciplinares. Sin embargo, el análisis de otros intercambios revela mecanismos en los cuales los saberes lingüísticos problematizados expanden o especifican los saberes disciplinares.

El siguiente fragmento corresponde a una clase de cátedra compartida de Ciudadanía y Política (CyP) y Lengua Adicional francés en la que se abordan los derechos de niño, niñas y adolescentes (DNNA). La actividad propuesta consiste en la lectura de un texto en francés sobre la Ley 26.061 relativa a la protección de los DNNA. La profesora de francés lidera la comprensión interactiva del texto. A medida que lee el texto en voz alta, se detiene en algunos conceptos para abordarlos desde el paradigma lingüístico con distinto grado de incidencia en el paradigma disciplinar.

Extracto: Derechos

Participantes: P1-BI (profesora de francés) P2-EL (profesora de Ciudadanía y Política) P3-CE (investigadora) Estudiantes: NA- MA- JU

Fecha de registro: 23- 07-2019

- 1 [...] *bien*↓ *alors*↓ ((retoma la lectura)) *le droit à la vie*↓ *à la dignité*↓ *et à l'intégrité*↓ *à la vie privée*↓ *à l'identité*↓ ((fin de la lectura)) *qu'est ce que c'est*↑ *le droit à l'identité*↓
- 2 JU el derecho a la identidad↓
- 3 P1-BI o sea↑
- 4 MA a tener un nombre y un apellido↓
- 5 P1-BI *le droit à l'identité*↓ un nombre y un apellido↓ y a estar inscripto↑ en los registros nacionales de cada país↓ *un enregistrement*↓ una nacionalidad↓ *bien*↓ ((retoma la lectura del texto)) *a l'identité*↓ *à la santé*↓ *la santé*↓ *c'est QUOI*↑ *la santé*↓

- 6 JU a la salud↑
- 7 P1-BI a la salud↓à l'éducation↓à la sécurité sociale↓ c'est quoi↑ la sécurité sociale↓
- 8 NA la seguridad social↓
- 9 P1-BI si↓ por ejemplo↑
- 10 MA que no le roben↓
- 11 P1-BI aha↓ que no le roben↓ no sé mucho↑ pero me imagino algo que tiene que ver↑ con que tenga una mutual↓ será así↑((dirije la mirada a CE))
- 12 P2_El la protección social↓
- 13 P3-CE **la protectionsociale**↓ por ejemplo↓ tener una obra social↓ (...) estar dentro de los programas sociales que tienen los gobiernos↓
- 14 P2-EL cuál es la política pública↑ que cubre a los niños↑ que llega a todos los hogares↓ a todos los niños↓ TENGAN o NO tengan trabajo las madres↓ padres↑
- 15 Est? la asignación familiar↓ universal↓
- 16 P2-El ahí hay un programa↓ cuál es la política social que llega para cubrir la educación↑ la política pública que llega desde el estado benefactor↑ (0,4) qué les llega a los chicos de secundario↑ (.)qué pueden solicitar los chicos del secundario↑
- 17 Est ah↓ las becas↓
- 18 P2-EL cómo se llama la beca↑
- 19 NA progresar↑
- 20 P2-EL progresar↓ perfecto↓ entienden↑ cómo es la protección↑
- 21 P1-BI **Ca↑ c'est la protection sociale↓ ah ↑d'accord ↑Tout ÇA↑ s'inscrit dans le droit à la sécurité sociale↓ c'est à dire↑ la protection sociale↓ d'accord↑**

En este extenso extracto es interesante observar el patrón de estrategias desplegadas por la profesora de idioma para los conceptos 'derecho a la identidad' y 'protección social'. La tematización de dichos conceptos se caracteriza por el foco inicial en la dimensión lingüística a través de preguntas, en francés, sobre el significado de dichos términos (turnos 1, 5 y 7) (estructuras en francés para formular las preguntas: *Qu'est ce que c'est+ concepto. /C'est quoi + concepto*).

El concepto *droit à l'identité* se resuelve con la traducción al español (turno 2). Pero la repregunta de la profesora de francés (turno 3) invita a problematizar ese concepto. La respuesta de la estudiante considera el derecho al nombre (turno 4). La profesora

de idioma ratifica la respuesta con la repetición y expande el concepto incorporando aspectos sociales relativos al procedimiento de registro por parte del Estado (“a estar inscripto↑ en los registros nacionales de cada país”) (turno 5). En el conjunto de intervenciones alrededor del concepto ‘derecho a la identidad’ la microalternancia en el discurso de P1-BI apunta a reforzarlo y a introducir el término en francés enregistrement como equivalente del concepto en español ‘registro’.

El concepto de *sécurité sociale* revela una estrategia de expansión similar al concepto de *droit à l’identité*. A la traducción propuesta por la estudiante (turno 8), le sigue una pre pregunta de la profesora de francés solicitando ejemplificación (turno 9). La respuesta de la estudiante MA (turno 10) (“que no le roben”) no satisface a la profesora de idioma (turno 11) quien, además, confiesa su escaso conocimiento sobre el tema (“no sé mucho”), arriesga una hipótesis (“me imagino algo que tiene que ver con que tenga una mutual”). La pregunta final en dicha intervención (“será así”) hace manifiesta la solicitud de ayuda a la profesora de la asignatura. A partir de allí, se abre una secuencia orientada al saber disciplinar en modo bilingüe. La profesora P2-EL introduce el concepto ‘protección social’ (turno 12) y la profesora de idioma lo traduce al francés (*protection sociale*) (turno 13) y luego lo expande mediante la ejemplificación con programas sociales de asistencia de la salud. La profesora de la disciplina también contribuye a ampliar el concepto a través de preguntas orientadas a recuperar iniciativas de protección social dentro de las políticas públicas. Con la primera pregunta (turno 14), las estudiantes logran identificar la asignación universal (turno 15). La segunda pregunta (turno 16) solicita relevar una política de ayuda concreta en materia educativa. La formulación de esta pregunta contiene dos niveles de especificidad: a) la política social educativa y b) la política pública educativa para estudiantes secundarios. Pero, además, vincula la protección social con el concepto de Estado benefactor. Las estudiantes identifican las becas como sistema de ayuda estatal (turno 17) y luego individualizan la beca Progresar (línea 19). La siguiente intervención (turno 20) corresponde a la evaluación positiva de la docente de la disciplina acerca de la apropiación del concepto de protección social (“EL progresar↓ perfecto↓ entienden↑ cómo es la protección”). Hacia el final, la profesora de idioma recapitula en francés (turno 21) integrando los ámbitos de intervención la salud y la educación dentro de los conceptos de ‘protección social’ y de ‘seguridad social’. En todo el fragmento observamos la interdependencia entre lo lingüístico y lo disciplinar a partir de estrategias de expansión, ejemplificación y recapitulación.

El fragmento a continuación corresponde a otra clase de cátedra compartida entre Ciudadanía y Política y Francés. A partir de la lectura de un texto en francés sobre las ideas de Michel Foucault, se genera una dinámica en la que predomina el foco en los saberes disciplinares que se gestionan, alternadamente, entre modo unilingüe y modobilingüe.

Extracto: Foucault

Participan: P1- BI (profesora de francés)- P2 EI (profesora de Ciudadanía y Política)- Est (estudiante no identificada)

Fecha de registro: 06-08-2019

- 1 P1-BI (...)alguien puede agregar otra idea↑ sobre eso↑su tesis es(.) mostrar ↓(.) mostrar qué cosa↑ ((lee en voz alta)) **que chaque époque↑produit un discoursdominant↑ qui estime dire la vérité sur le monde↑ et imposer ses normes↓**
- 2 Est Dice que cada época ↑ produce un discurso dominante↑ que estima (.) decir la verdad sobre el mundo↑ e imponer sus normas↓
- 3 P1-BI **Exactement↓eh↑ très bien↓ très bien↓**
- 4 P2-EL el paradigma ↓
- 5 P1-BI [es el paradigma↓]
- 6 P2-EL[el paradigma↓la episteme↓]
- 7 P1-BI fijense↓**lediscoursdominant↓** cada época↑ en distintos lugares↑ a través de las instituciones↓ eh (.)**produit un discoursdominant ↓**el discurso dominante↑ es un discurso que se impone↓ que legitima cierto saber ↓por eso (.)Foucault↓ eh eh (.) teoriza mucho sobre las relaciones entre **pouvoir et savoir ↓** el poder y el saber↓((escribe en el pizarrón: **pouvoir ,savoir**)) como muchas veces↓ el saber↓ (.) el saber académico ↓el saber legitimado↓ se impone como el saber hegemónico↓no↑ **la relation entre pouvoir et savoir ↓d'accord↑**((señala esos términos escritos en el pizarron)) y ese discurso dominante que (.) cree decir la verdad sobre el mundo↓ e imponer sus normas↓
- 8 P2-EL a ver ↓ahí ahí puedo agregar algo↓ ((se acerca a BI y pide el micrófono))
- 9 P1-BI **Oui ↓allez↓d'accord↓très bien↓une petite remarque de prononciation ↓ le philosophe s'appelle Michel Foucault↓** ((señala el nombre escrito en el pizarrón)) **Alors↑ attention à la prononciation↓vous avez ici le groupe vocalique "ou" qui se prononce« u » ↓** ((escribela relacióngrafía y prononciaciónen el pizarrón)) **le groupe vocalique « au » qui se prononce « o »↓et les consonnes finales ↑** ((señala las consonantes finales del nombre)) **ne se prononcent pas en général↓ donc↓ vous prononcez↑ « mijelfuKo » ↓ vous terminez en « o » ↓ d'accord ↑c'est la prononciationfrançaise↓**

10 P2-EL Está bueno (.) la gramática↓(0.4)eh digo del paradigma↓ o sea que cada época↑ tiene su paradigma ↓el paradigma da↑ la explicación LÓgica↓ o sea la explicación de por qué suceden los acontecimientos↑ y él lo relaciona ↑eh(.) ahí en el texto creo que está↓ con la episteme↓ episteme para los griegos es conocimiento↓(...)

Dos cuestiones son relevantes para el análisis en este extracto. En primer lugar, y como venimos observando, el foco en todo el fragmento está puesto en el tratamiento del saber disciplinar. Ambas profesoras se interesan por generar movimientos conceptuales en torno a las ideas de Michel Foucault. Sin embargo, dichos movimientos van por caminos distintos. Uno, asociado al discurso de la profesora de idioma, se caracteriza por la alternancia de lenguas en la formulación de saberes. El otro, está asociado al discurso unilingüe de la profesora de la asignatura. En el turno 1 la docente P1-BI incentiva la reformulación de ideas del documento y el paso de una lengua a otra mediante preguntas (“alguien puede agregar otra idea↑ / mostrar qué cosa↑”) y la verbalización del segmento textual que contiene el concepto de ‘discurso dominante’. La estudiante propone una reformulación exacta del texto en francés (turno 2) y la profesora P1-BI evalúa positivamente en la lengua extranjera (“Exactement↓eh↑ très bien↓ très bien”) (turno 3). En un claro ejercicio de autoridad disciplinar, la interrupción repentina de P2-EL se orienta a introducir las nociones de ‘paradigma’ (turno 4) y ‘episteme’(turno 6). En el turno 7, la profesora de idioma interpela a los estudiantes con la intención de recuperar el hilo discursivo sobre el texto que están leyendo. P1-BI retoma el concepto de ‘discurso dominante’ para inscribirlo en otra red de nociones del pensamiento de Foucault: ‘poder y saber’, ‘saber legitimado’, ‘saber académico’ y ‘saber hegemónico’. La alternancia español/francés cumple una función comunicativa. En el turno 8, la profesora de la asignatura interrumpe nuevamente y solicita intervenir (“ahí puedo agregar algo↓”). La docente de idiomas acepta esta solicitud, pero antes decide detenerse en la dimensión lingüística explicando reglas de correspondencia entre grafía y pronunciación. En efecto, en el turno 9, P1-BI brinda, en francés, una explicación sobre la pronunciación del nombre del filósofo. La profesora P2-EL, no experta en la lengua extranjera, entiende erróneamente que se trata de un aspecto gramatical de la lengua, evalúa su utilidad “Está bueno (.) la gramática” (línea 10) y recupera las nociones de ‘paradigma’ y ‘episteme’ que son de su interés para el saber disciplinar.

A modo de recapitulación, la Tabla 2 sistematiza los principales hallazgos del análisis atendiendo a dos dimensiones de la integración: el régimen de participación (roles) y el régimen lingüístico (mecanismos lingüísticos y discursivos).

Tabla 2

Roles y lenguas en prácticas lectoras cogestionadas

	Profesora de LE	Profesora de DNL
Régimen de participación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamiza la comprensión interactiva de los textos. ▪ Abre secuencias con foco en la dimensión lingüística en lengua extranjera (léxico). ▪ Brinda asistencia lingüística. ▪ Establece vínculos temáticos en la reformulación de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direcciona la comprensión para ejercer el control temático SD. ▪ Ejerce autoridad en la gestión de saberes disciplinares. ▪ Solicita asistencia lingüística. ▪ Brinda ayuda conceptual. ▪ Establece vínculos temáticos en la reformulación de ideas.
Régimen lingüístico	<p>Mecanismos lingüístico-modo bilingüe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ traducción, ▪ explicación de aspectos morfológicos, ▪ denominación bilingüe de conceptos. <p>Mecanismos discursivos- modo bilingüe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ recapitulación en lengua extranjera de saberes disciplinares formulados en español, ▪ expansión con alternancia de lenguas. <p>Mecanismos discursivos- modo unilingüe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ejemplificación, ▪ recapitulación. 	<p>Mecanismos discursivos -modo unilingüe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ integración, ▪ expansión, ▪ ejemplificación, ▪ recapitulación.

Según se observa en la Tabla 2, los modos de gestión bilingüe son conducidos por la profesora de lengua extranjera. Los mecanismos lingüísticos de traducción, de explicación morfológica, de explicación fonética, y denominación bilingüe surgen ante la necesidad de remediar o facilitar la comprensión de un término o reforzar saberes. Estos

mecanismos focalizan en aspectos léxicos de los documentos útiles a la formulación de saberes disciplinares, pero no los problematizan.

Los mecanismos discursivos como la integración, la expansión, la ejemplificación, la recapitulación (en modo unilingüe o bilingüe) corresponden a estrategias didácticas que interrogan el saber disciplinar y surgen a partir de la problematización desde el paradigma lingüístico (pregunta sobre el significado). Estas estrategias son realizadas en modo unilingüe por ambas profesoras y se despliegan incidentalmente en modo bilingüe.

Respecto de los roles en la lectura cogestionada, las profesoras de disciplinas no lingüísticas continúan la lógica unilingüe (lengua de escolarización) para abordar saberes disciplinares, ejercen el control del desarrollo temático orientando la lectura hacia determinados segmentos textuales y dejan en manos de las profesoras de idiomas el tratamiento de las lenguas en contacto y la dinamización de la lectura en lengua no materna. Si bien ambas profesoras participan en la construcción de redes temáticas para el tratamiento de saberes disciplinares, el análisis demuestra que la profesora de idioma cumple mayormente un rol de asistencia lingüística.

CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue describir los modos de colaboración entre docentes de lengua extranjera y de disciplina y los mecanismos en juego en prácticas lectoras cogestionadas e inscritas en dinámicas bilingües. A partir del análisis, fue posible apreciar que en las prácticas integradas entre lenguas y disciplinas se perfilan territorios de acción en donde las funciones de las profesoras de idiomas se vinculan con la asistencia lingüística y la gestión de las lenguas en contacto. El trabajo sobre los saberes lingüísticos está centrado en el tratamiento del léxico e interroga escasamente los saberes disciplinares. Las profesoras de las otras asignaturas optan por modos unilingües y ejercen autoridad disciplinar al interrumpir las intervenciones de la profesora de idioma para direccionar el intercambio hacia determinados saberes curriculares vehiculizados en los documentos de trabajo. Así, las prácticas lectoras oscilan entre modo unilingüe y modo bilingüe/exolingüe (Gajo, 2019). En el primer caso, se reconocen las actuaciones de las docentes de las disciplinas y en el segundo caso, las de las profesoras de lengua extranjera. En este estudio, advertimos, además, que las formas de participación configuradas en los movimientos discursivos, tienden a situar a las profesoras de idiomas en el rol de apoyo lingüístico y de desarrollo del currículo de la disciplina no lingüística (Creese, 2005). De este modo, el diálogo metodológico y epistemológico postulado en el formato de la cátedra compartida se ve afectado por las asimetrías de roles y saberes.

Estos hallazgos abren discusiones e interrogantes en torno a las prácticas de enseñanza bilingüe y, en particular, a las prácticas lectoras en aulas cogestionadas. A nivel de las

prácticas bilingües, este estudio revela la necesidad de encontrar puntos de consenso para un diálogo entre saberes lingüísticos y disciplinares. Una de las vías reside en poner en el centro de la discusión la dimensión discursiva de las disciplinas escolares. El foco en aspectos lingüísticos y discursivos, propios de los modos de decir y de hacer ciencia en cada ámbito disciplinar, puede ser un anclaje para el diálogo entre docentes de idiomas y de disciplinas. En modalidad bilingüe, este diálogo podría considerar, además, las semejanzas y diferencias entre aspectos lingüísticos y discursivos en las lenguas de trabajo.

Las prácticas lectoras cogestionadas en dispositivos bilingües plantean el desafío de planificar la alternancia de lenguas implicadas para una mejor distribución de roles, de lenguas y de recursos. Las alternancias a nivel del currículo (qué lenguas con qué disciplinas, qué temas disciplinares con qué lenguas), de los recursos, de las actividades y de los usos lingüísticos en las aulas son ámbitos de decisión necesarios en proyectos bi-plurilingües en donde las tareas de lectura tienen lugar. En el nivel de los usos, la alternancia en comprensión lectora debe considerar, además, los procesos de reformulación tanto en el discurso de los docentes como de los estudiantes. Este es un aspecto lingüístico-cognitivo poco explorado en las prácticas lectoras desarrolladas en modalidad bi-plurilingüe.

En investigaciones futuras es necesario continuar indagando el funcionamiento de clases bi-plurilingües, la interdependencia entre el trabajo lingüístico y disciplinar, los perfiles docentes y el diálogo metodológico; lo cual significa construir vínculos entre las didácticas de las lenguas y las didácticas de las disciplinas. La articulación entre perspectivas etnográficas e interaccionales ofrece vías de exploración necesarias para no reducir las prácticas bi-plurilingües a meras prácticas pedagógicas y vincular estas prácticas con dimensiones históricas, políticas y culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baetenes Baerdsmore, H. (1999). Consolidating Experience in Plurilingual Education. In D. Marsh B. Marsland (Eds.), *CLIL Initiatives for the Millenium* (pp. 24-30). University of Jyväskylä - Continuing Education Centre.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85. <http://aile.revues.org/4875>
- Creese, A. (2002). Discursive construction of power in teacher relationships. *TESOL Quarterly*, 36(4), 597-616.
- Creese, A. (2005). *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms*. Clevedon.

- Dominguez Fonseca, M. (2017). *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée: étude de pratiques en terrain catalan et occitan* [Tesis doctoral, Facultad de Letras. Universidad de Ginebra]. Archivo abierto UNIGE. [10.13097/archive-ouverte/unige:96383](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:96383)
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes*, 4, 15-24.
- Gajo, L. (2011). Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina. En C. Escobar & L. Nussbaum (Coord.), *Aprender en una altrallengua* (pp. 53-70). Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gajo, L. (2019). Contexte plurilingue, dispositif bi-plurilingue, modalité bi-plurilingue d'enseignement. Quelques repères. *Les cahiers de l'Asdifle en partenariat avec l'ADEB. Enseigner en contexte bi/plurilingue : enjeux, dispositifs et perspectives*, (30), 95-111.
- Gajo, L. & Berthoud, A. C. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique. doi: 10.13140/RG.2.1.1954.1205
- Gajo, L. & Berthoud, A. C. (2018). Multilingual interaction and construction of knowledge in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (7), 853-866
- Ley de Educación Nacional, Nº 26.206, 2006.
- Marsh, D.; Maljers, A. & Hartiala, A. K, (2001). *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors. European Platform for Dutch Education*. <https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Publications/clilprofiling.pdf>
- Matthey, M. (2003) (2^{ème} éd.). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Peter Lang.
- Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Córdoba. (2013) *Diseñando alternativas para la enseñanza. Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del ciclo orientado*. Ministerio de Educación del Gobierno de la provincia de Córdoba.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisitions et Interactions en Langue Étrangère* (12), 81-102. <https://doi.org/10.4000/aile.947>
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, (88), 501-518.

- Pérez, A. C. (2022). La integración de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares: etnografía del plurilingüismo en una escuela secundaria pública Bachiller en Lenguas de la ciudad Córdoba. [Tesis doctoral. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546284>
- Porquier, R. (2003). Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue. *LinxL'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue*, (49), 51-65. <http://journals.openedition.org/linx/538>
- Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *Documentation: et recherche en linguistique allemande contemporain*. Vincennes, (41), 83-100. <https://doi.org/10.3406/drlav.1989.1085>
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom*. Blackwell.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Peter Lang.
- Valdés-Sánchez, L. (2016). *Estudi de la col·laboració discursiva en l'ensenyament integrat de les ciències i l'anglès a l'aula d'educació primària. La docència compartida com a eina per a promoure el diàleg disciplinar* [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/400387>

Convenciones de transcripción

- Nombre de los hablantes (modificados, para conservar el anonimato). Se utiliza primera sílaba: AL (Alicia), BI (Bibiana), por ejemplo
 - P1 o P2: Profesora
 - Est? Estudiante no identificado/a
 - (.) micropausa (menos de 0.2 segundos)
 - (XXX) pasaje inaudible cada "X" corresponde a una sílaba
 - ((risas)) Comentarios del transcriptor
 - : alargamiento vocálico. Cada ":" indica la prolongación del sonido
 - MAYÚSCULA indicagrito o expresión más sonoras que el resto
 - ↑ entonación ascendente
 - ↓ entonación descendente
- en portugués *me faz corar*
- en francés *d'accord*

¹ Doctora en Ciencias del Lenguaje, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora regular concursada en la Facultad de Lenguas, UNC. Líneas de investigación: didáctica del plurilingüismo, interacciones en el aula, enfoques plurales. Codirectora del proyecto de investigación: *Plurilingüismo y educación: prácticas, representaciones, enseñanza y aprendizaje de lenguas (2018-2022)* con aval de la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNC. Autora de materiales didácticos y artículos sobre políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas en perspectiva plurilingüe.

² Los lineamientos políticos y estratégicos de la educación aprobados por el Consejo Federal de Educación en 2009 (Res. CFE 84/09) organizan la educación secundaria orientada en torno a orientaciones, entre estas, la orientación lenguas, con una duración de 3 años. A nivel nacional existe un marco de referencia para la orientación lenguas y a nivel provincial, el tomo 6 del Diseño Curricular de la provincia de Córdoba está abocado a dicha orientación.

³ La denominación Disciplina no Lingüística (DNL) refiere comúnmente a aquellas disciplinas donde la lengua no es objeto de tratamiento específico como sucede en las clases de lengua escolarización o extranjera.