

## Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina

Laurent Gajo  
Université de Genève

### Introducción

La enseñanza bilingüe tiende a extenderse en el mundo, según movimientos diferentes en función de las tradiciones educativas, de las culturas y de las lenguas presentes. Así, al propio tiempo que proliferan los modelos, también se multiplican las denominaciones. Éstas, escogidas de manera más o menos meditada, hacen visibles los aspectos variables y más o menos específicos de la enseñanza bilingüe. «Inmersión», por ejemplo, remite primeramente a la situación sociocomunicativa en la que se encuentra el alumno. Este mismo término se utiliza para hablar de inmersión social, cuando se trata, por ejemplo, de una estancia lingüística en el extranjero. El término oculta, por otro lado, la dimensión del contacto de lenguas, presente, en cambio, en la expresión «enseñanza bilingüe». Esta última expresión hace referencia además a un proyecto didáctico y no sólo a una situación socio-comunicativa. En el ámbito europeo, se recurre cada vez más a los hiperónimos «CLIL» (*Content and Language Integrated Learning*) y «EMILE» (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*). Aunque la dimensión del contacto de lenguas continúa siendo implícita y la sigla anglófona hace hincapié en el aprendizaje y la sigla francófona en la enseñanza, las siglas evidencian la situación de contacto entre lengua y disciplina. Sobre este punto de contacto, calificado en términos de integración, nos gustaría precisamente reflexionar en el presente capítulo.

Antes de describir las modalidades de integración de saberes disciplinares y saberes lingüísticos, cabe mostrar en qué la enseñanza bilingüe –conservaremos esta terminología– se distingue de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), para acercarse a la didáctica del plurilingüismo (véase Moore, 2006, para las relaciones entre escuela y plurilingüismo) o a los enfoques plurales (véase Candelier, 2008). Es importante situar adecuadamente la enseñanza bilingüe, a la vez, dentro de cada didáctica y en sus relaciones con la enseñanza de las LE. Ello permite tratar el tema de las responsabilidades propias de los diferentes docentes y las complementariedades entre enfoques, en absoluto exclusivos.

Acabaremos este capítulo con un conjunto de consideraciones en relación a la formación de profesorado. Estas consideraciones partirán de principios de trabajo,

sobre todo alrededor de la cuestión del enfoque lingüístico, para acercarse a los cuatro ingredientes mayores de la formación: formación en lengua(s), formación en la disciplina, formación en didáctica del plurilingüismo y formación en metodologías transversales, que definen las condiciones, tanto de polivalencia como de una nueva valencia.

### **Enseñanza bilingüe, enseñanza de las LE y didáctica del plurilingüismo<sup>1</sup>**

La enseñanza bilingüe representa una metodología que realiza un proyecto socio-didáctico afianzado en la diversidad lingüística. En este aspecto, coexiste con otras metodologías, también ocupadas en el desarrollo de actitudes o aptitudes favorables al plurilingüismo. Para mostrar los lazos entre estas metodologías, los investigadores europeos hablan cada vez más de «didáctica del plurilingüismo» (Billiez, 1998; Castellotti, 2001; Moore, 2006; Meissner, 2007; Candelier, 2008; Gajo, 2008), una especie de hiperónimo surgido sobre todo en el área francófona. Otra expresión vinculada es la de enfoque plural, a veces expresada... en plural (Candelier, 2008). Si las dos expresiones recubren, en buena parte, los mismos principios, no existe una total superposición. Ésta es, al menos, la tesis de Candelier (2008), quien otorga a la didáctica del plurilingüismo dos dimensiones esenciales –la alternancia de lenguas y el trabajo conjunto/comparativo entre más de una lengua–, aunque la primera no sería necesaria para la definición de un enfoque plural.

El área germanófona desarrolla, por su parte, la noción de «*Mehrsprachigkeitsdidaktik*», la cual, a su vez, mantiene una amplia intersección con la concepción francófona de «didáctica del plurilingüismo», haciendo hincapié en dimensiones particulares (véase Candelier, 2008) como la transferencia o el aprendizaje de las lenguas llamadas «terciarias» (más allá de una segunda lengua; véase sobre todo Hufeisen & Neuner, 2003). Ello conduce a los investigadores germanófonos a prestar una atención particular a la didáctica de la intercomprensión (por ejemplo, Meissner et alii., 2004) y a la didáctica integrada. En Suiza, donde la noción de didáctica integrada vuelve con fuerza en las investigaciones y en las declaraciones educativas (Brohy & Rezgui, 2008), es interesante comprobar que se traduce a menudo, en la zona alemana, por «*Mehrsprachigkeitsdidaktik*». Jerarquizar estas nociones es una tarea compleja e interesante (ver sobre todo Gajo, en prensa), pero no será objeto de discusión en el presente capítulo.

1 En este capítulo se retoman en parte los artículos siguientes: Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes* 4-2009; Gajo, L. (2009). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue. In Peter, J. & Leimer, R. (réd.), *Enseignement bilingue : 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – Expériences – Défis*. Berne: hep Verlag ; wbz forum cps; Gajo, L. (2009). L'enseignement bilingue : les langues dans les disciplines. *Babylonia* 3-2009.

Para situar la aportación particular de la enseñanza bilingüe a la didáctica del plurilingüismo, resultará útil y suficiente recordar algunos principios fundadores de dicha didáctica. Estos principios se perfilan en una historia europea relativamente reciente, balizada por trabajos en tres etapas: definición de competencia multilingüe y pluricultural (Coste, Moore & Zarate, 1997), definición de una política educativa multilingüe (Beacco & Byram, 2003) y definición de marcos de referencia para una enseñanza multilingüe. Esta última etapa sería, en cierta manera, una prolongación de las intenciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), en dos direcciones al menos: un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales (CARAP<sup>2</sup>; Candelier et al., 2007) y un Marco de Referencia –se habla hoy de proyecto más que de marco– para las lenguas de la educación (Coste et al., 2007), con el resurgimiento del interés por las lenguas de escolarización.

Estas diferentes etapas y los trabajos con ellas relacionados ponen de manifiesto prioridades que traducimos en forma de principios, generales para la didáctica del plurilingüismo, pero diferentes respecto de otras didácticas, basadas en una lengua en particular o en uno sólo de los elementos siguientes: lengua(s), cultura(s), saberes «no lingüísticos». Presentamos brevemente cuatro de dichos principios (véase Gajo, en prensa, para una versión más completa):

- la consideración simultánea de varias lenguas en el currículum comporta un interés por los fenómenos de contactos de lenguas, que es preciso normalizar y didactizar; más que por las lenguas en particular, la didáctica del plurilingüismo se interesa por el contacto de lenguas, contacto considerado no sólo como producto, efecto, sino como situación, marco de comunicación y de aprendizaje;
- la competencia plurilingüe constituye no sólo una finalidad, sino ante todo un recurso educativo; se trata de utilizar la situación de contacto como estímulo para el plurilingüismo y para cada lengua en particular, y de considerar la competencia multilingüe como un recurso disponible desde los primeros pasos de la enseñanza y/o de la utilización de una LE;
- desde una perspectiva plurilingüe, todos los recursos lingüísticos serán considerados (lengua-s de escolarización, lenguas enseñadas, lenguas de enseñanza, lenguas regionales, minoritarias o de migración, etc.), aunque no tengan la misma presencia curricular (véase la noción de «lenguas de la educación» Coste et al., 2007);
- las LE se presentan no sólo como materias de enseñanza, sino como vectores de enseñanza de disciplinas variables.

2 Nota del traductor: CARAP son las siglas de *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (marco de referencia para enfoques plurales).

Este último principio se aplica en particular a la enseñanza bilingüe, sobre la cual nos detendremos a continuación.

### **Enseñanza bilingüe: fundamentos, denominaciones**

La enseñanza bilingüe, como proyecto didáctico explícito (es preciso distinguir aquí respecto de situaciones bilingües de enseñanza), no ha dejado de estructurarse en Europa desde hace una veintena de años. Deriva en varios modelos, de los cuales se extraen varias tipologías en la literatura especializada (Baetens Beardsmore, 2000; Gajo, 2005). Más allá de esta variación, podemos retener la definición mínima siguiente: «Enseñanza completa o parcial de una o de varias disciplinas no lingüísticas (DNL) en una *lengua segunda de enseñanza* (L2)». La noción de lengua segunda de enseñanza evita tomar de entrada posición sobre el carácter *extranjero*, *secundario*, *regional* o *minoritario* de la lengua en cuestión. Preferimos también hablar de lengua de enseñanza más que de lengua de escolarización, puesto que esta última encuentra su legitimidad no sólo en el funcionamiento de la clase, sino también en el funcionamiento de la escuela como institución.

En los modelos recientes de enseñanza bilingüe se desarrolla una reflexión que, a partir de la situación de contacto de lenguas, se dirige hacia la idea de integración (entre lenguas y disciplinas). Ya hemos evocado las siglas CLIL (Marsh et al., 2001) y EMILE (Baetens Beardsmore, 1999), pero se añaden otras, como CLIC (*Content and Language Integrated Class*) o BILD (*Bilingual Integration of Languages and Disciplines*). Esta última tuvo un eco particular en alemán («*Bildung*» = «formación», «educación») pero, como la mayoría de las otras, remite al inglés.

Más allá de la lengua, el punto común entre estas siglas es la omnipresencia del término *integración*, que esconde, sin embargo, un proceso más supuesto que descrito. Así, tanto en la investigación como en la práctica pedagógica, el proceso de integración no da lugar a una investigación particular. Puede pasar también que quede al margen de toda preocupación, sea por necesidad político-institucional sea por ignorancia didáctico-científica. Por ejemplo, las secciones bilingües francófonas del Vietnam funcionan por adición de unos estudios universitarios francófonos a los estudios universitarios habituales vietnamitas. Este dispositivo no impide totalmente tener en cuenta el contacto de lenguas en la práctica, pero lo debilita considerablemente. Otro ejemplo significativo: en varios países de la Europa central y oriental, sobre todo Hungría, Bulgaria y, en menor medida, Polonia, la enseñanza bilingüe es precedida de un año de estudio intensivo de la LE, lo que tiende a mantener la idea de que los problemas de lengua se solucionan fuera de los cursos de DNL. Más allá de esta relativa separación entre lengua y disciplina, persiste, en muchas situaciones didácticas, una cierta desconfianza respecto del contacto entre lenguas. Ahora bien, desde el punto de vista de la investigación, los fenómenos de contacto de lenguas, sobre todo en el terreno didáctico, están bien documentados, lo cual no ocurre en la



conceptualización del contacto entre lengua y disciplina. Se hace necesaria pues una reflexión que se centre en estas diferentes zonas de contacto y profundice la cuestión de la integración entre lengua y disciplina, incluso si se ha de admitir una diferencia entre esta reflexión y su operacionalización en el terreno.

### **Hacia una descripción del proceso de integración entre lenguas y disciplinas**

Plantear seriamente este proceso de integración supone poner en evidencia la parte lingüística del trabajo escolar, la naturaleza de los saberes escolares en la comunicación y la aportación particular de la L2. Podemos formular nuestras observaciones de la siguiente manera:

- la verbalización se presenta como una condición central para el proceso de enseñanza/aprendizaje: sea la disciplina que sea, la transmisión y/o la negociación del saber escolar se apoya esencialmente en la lengua, oral o escrita, en la producción o en la comprensión; ello, entre otras cosas, nos hará defender una transformación de la expresión DNL en DdNL (disciplina denominada no lingüística; véase conclusión);
- los contenidos escolares tienen sentido en la comunicación en la escuela: la mejor manera de favorecer tareas comunicativas «auténticas» en la escuela consiste en ahondar en el espacio escolar; un alumno pasa por término medio 30 horas por semana en la escuela, lo cual otorga tiempo de comunicación «ordinaria» en lenguas variadas;
- la L2 (el plurilingüismo) constituye una herramienta natural de elaboración y de acceso a los saberes: los saberes han circulado y continúan circulando, pasando de una lengua a otra, de una cultura a otra, y alterándose, enriqueciéndose durante estos diferentes trasvases; frente a la pluralidad característica de los saberes, la escuela monolingüe es una especie de artificio;
- la L2 constituye una herramienta suplementaria para la verbalización (incluso en L1) y el trabajo sobre los saberes disciplinarios: a la vista de los argumentos precedentes, se comprenderá que la diversidad lingüística constituye una riqueza para el trabajo escolar, incluso cuando se trata de hablar en la lengua principal de escolarización.

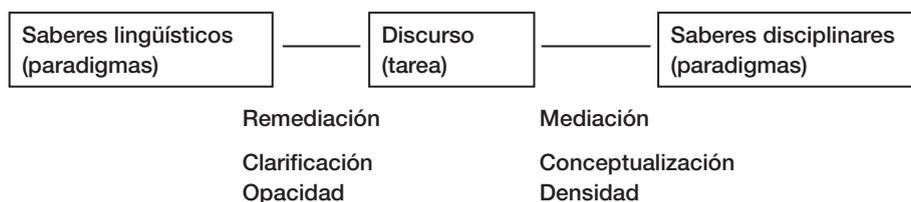
A través de nuestras investigaciones recientes (Gajo, 2007; Gajo et al., 2008), hemos contribuido a describir el proceso de integración entre lenguas y disciplinas y hemos llegado a considerar la enseñanza bilingüe como un trabajo localmente integrado de los paradigmas disciplinares y lingüísticos. En la clase bilingüe, alumnos y docentes deben gestionar tareas disciplinares, que se manifiestan y se organizan esencialmente en el discurso, oral o escrito. Hacer frente a estas tareas supone así manipular herramientas lingüísticas. Una menor disponibilidad de estas herramientas en



L2 (*opacidad*) acarrea negociaciones interesantes no sólo para la lengua, sino también para la implementación de los saberes disciplinares (*densidad*). La clase se presenta en efecto como un lugar de *condensación* de saberes (Coste, 2002), que están (pre)organizados en paradigmas y deben ser tratados en un cierto orden y en un espacio-tiempo relativamente limitado. Nuestra hipótesis se mueve en el sentido de una linearización mejor («descondensación») de los saberes en la enseñanza bilingüe, de un despliegue de su densidad mediante la opacidad de la L2. Los docentes a veces dan cuenta del papel de la lengua en la disciplina, pero mediante un discurso que tiende a no considerar de manera clara la importancia de dicho papel, como en el extracto siguiente:

*Es ist dann halt „die Temperatur wird auf zwanzig Grad erhöht“ oder „um zwanzig Grad erhöht“. Das sind dann halt diese kleinen Details, die halt einen wahnsinnigen Unterschied machen.*<sup>3</sup>

Este discurso de docente es emblemático, en la medida que muestra una conciencia de las cuestiones cruzadas entre lenguas y disciplinas, pero tiene dificultad de expresarse con categorías *ad hoc*. En efecto, incluso cuando el profesorado reconoce la importancia de la precisión en la formulación (*diese kleinen Details*), desde el punto de vista de la comprensión y de la acción (*einen wahnsinnigen Unterschied*), estos elementos continúan siendo percibidos como detalles y su consideración explícita en la enseñanza no resulta evidente. Se tendería así a separar el papel del profesor de lengua, que se ocupa de las «pequeñas cosas de la lengua», del papel del profesor de una disciplina, que se encarga del contenido, del sentido. Se encuentran aquí ciertas distinciones clásicas en didáctica de las lenguas (*form-and-accuracy contexts vs meaning-and-fluency contexts*. Seedhouse, 2004) y en los trabajos sobre inmersión (negociación de la forma *versus* negociación del sentido. Lyster y Ranta, 1997). Ahora bien, el trabajo sobre los contenidos requiere, de manera variable pero casi ineludible, la consideración del discurso. Por nuestra parte, representamos las relaciones entre trabajo sobre la lengua y trabajo sobre la disciplina de la manera siguiente:



1 Los datos de este artículo han sido extraídos del proyecto n° 405640-108656, *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, financiado por el Fondo Nacional Suizo de Investigación Científica en el Marco del Programa Nacional de Investigación 56 (*Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse*).

Vinculamos discurso y saberes disciplinares a través de la función de mediación. Esta situación de mediación es, sin embargo, poco perceptible en la lengua habitual de escolarización (L1). Por el contrario, cuando se trata de una clase bilingüe, que funciona, en parte al menos, en L2, la propia elaboración del discurso encuentra regularmente obstáculos, se presenta en su opacidad y debe apuntar hacia saberes lingüísticos en un efecto de re-mediación. La *re-mediación* puede entonces entenderse de dos maneras: por una parte como una resolución de problema; por otro, como una segunda mediación. En la re-mediación se fija el proceso de aclaración; en la mediación, el de conceptualización. Las expresiones alemanas «*klären*» y «*erklären*» muestran bien la continuidad entre estos dos procesos, como en la secuencia siguiente, en la cual se pretende, en una clase de historia sobre los tratados de paz en alemán L2, clarificar y conceptualizar la expresión «tratar bien».

#### Extracto 1

- 19E15 e:h die und der Angst vor der Revanche . . . und er . . er denkt dass e:hm . . . man ehm die eh eh die . das deutsche . Volk . e:h (1 sec) ehm gut e:h (2 sec) traiter  
(2 sec)
- 20En behandeln
- 21E15 behandelt e:h (?nicht) . . . e:hm um e:hm um sicher zu: . . (?bleiben)
- 22En ah wenn sie sagen . man muss eh . . eh die Deutschen gut BEHADELN können sie das ein bisschen genauer **erklären**\ . was heisst gut behandeln\
- 23E15 &eh das heisst eh ge eh . gerecht sein  
(3 sec)
- 24En genau\ . gerecht sein. die Gerechtigkeit\ verstehen . . eh verstehen sie alle dieses Wort/  
(2 sec) gerecht wer versteht das nicht das können sie ja sagen dann können wir das **klären**\ . . ok
- 25E &justice . . . juste  
(2.1002.G5.12.Hi.D.1)<sup>4</sup>

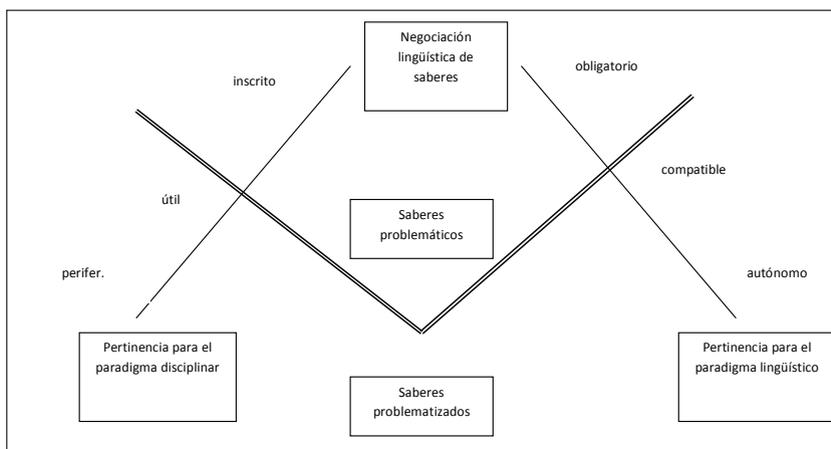
#### 4 Convenciones de transcripción

/ \	Entonaciones ascendente y descendente
. . . . .	Pausas de menos de un segundo (alrededor de ¼, ½ y ¾ de sec.)
(3 sec.)	Pausas superiores a un segundo
:	Alargamiento silábico
[	Solapamiento
&	Encadenamiento rápido
pe=petit	Truncación
<ryb>	Transcripción fonética
(éterneue)	Comentario del transcriptor
(en)fin	Articulación relajada, segmento no pronunciado
MAL au CCEUR	Acentuación prosódica
(?allait – avait)	Transcripción incierta
X XX XXX	Segmentos incomprensibles
E	Alumno
En	Docente

En este extracto, el alumno, en 19, encuentra dificultades con el término *tratar*, que el profesor le provee en 20 (*behandeln*) y que consigue entonces recontextualizar en 21 (*behandelt*). Una vez más este término disponible y en uso continúa planteando problemas, pero desde el punto de vista de la disciplina. En efecto, la expresión *gut behandeln* (tratar bien) no resulta evidente y comprenderla significaría abordar la complejidad de los tratados de paz. El trabajo de negociación alrededor de esta expresión surge de la mediación y de la conceptualización. Se trata aquí la densidad del saber. El alumno, en 23, entra en esta densidad proponiendo otra formulación, *gerecht sein* (ser justo). Una vez formulado este nuevo término, el docente pide a los otros alumnos si conocen este término y se introducen de nuevo en un proceso de re-mediación y de aclaración, que desembocará, en 25, en una traducción.

La continuidad del trabajo entre re-mediación y mediación ofrece un lugar de observación del proceso de integración entre lengua(s) y disciplina. Aun así, el trabajo integrado entre saberes lingüísticos y disciplinares se mide también según el grado de centralidad de los saberes negociados respecto de la tarea en curso. Nuestros datos muestran así diferentes tipos de saberes en juego (Gajo, 2007), según que dependan de la disciplina o de la lengua, por una parte, y en función de su relación más o menos directa con la tarea, por otra.

En cuanto a la disciplina, cuando la atención en la lengua es necesaria para el establecimiento del saber y de la progresión de la tarea didáctica, se hablará de saberes lingüísticos *inscritos*. Si tal atención es opcional, se hablará de saberes *útiles*, incluso *periféricos*. En cuanto a la lengua, el tratamiento de un saber disciplinar y la gestión de una tarea didáctica deben poder contar con un repertorio lingüístico general; ciertos saberes lingüísticos se convierten en *obligatorios* para la comunicación en clase. Otros serán como máximo *compatibles* con la tarea o se harán incluso *autónomos* y, de esta manera, menos integrados.





Los saberes problemáticos corresponden a los que se requieren de manera ineludible para la realización de la tarea didáctica, mientras que los saberes problematizados se alejan de la tarea de manera más o menos evidente. Esta problematización se puede relacionar, en el aspecto lingüístico, con el principio compensatorio de prominencia (*compensatory salience principle*; Harley, 1993). Este principio consiste en resaltar los elementos poco perceptibles o irregulares en el input, o los que se distinguen de manera inesperada de la L1. Los saberes negociados en su inserción lingüística podrán ser más o menos contextualmente pertinentes, según las tres posiciones siguientes:

- saberes lingüísticos obligatorios: son necesarios para la comunicación de los saberes disciplinares, por vehicularlos, sin contribuir de manera directa a su conceptualización;
- saberes lingüísticos compatibles: son negociables en relación con la comunicación de un saber disciplinario; aparecen como una especie de complemento pertinente de información lingüística (N. B.: la oposición entre estos dos tipos de saberes fue inicialmente propuesta por Snow, Pone & Genesee, 1989);
- saberes lingüísticos autónomos: son negociados a partir de la comunicación de un saber disciplinar, pero por su consideración del paradigma lingüístico de referencia convierten la tarea didáctica en lingüística y ya no en disciplinar.

Igualmente, los saberes negociados en su inserción disciplinaria se pueden mostrar más o menos localmente pertinentes, según tres posiciones también:

- saberes lingüísticos inscritos: son necesarios no sólo para la comunicación de los saberes disciplinares, sino para su implementación (conceptualización); definen su pertinencia en el marco del paradigma disciplinar en cuestión;
- saberes lingüísticos útiles: contribuyen a la fijación o a la prolongación de un saber disciplinar, sin ser, aun así, indispensables para la conceptualización;
- saberes lingüísticos periféricos: ponen en evidencia, lo suficiente libremente, relaciones entre lengua y disciplina, sin revelarse inmediatamente pertinentes para la tarea didáctica.

Estos tipos de saberes afectan a varios componentes de la competencia lingüística, desde fenómenos morfológicos –incluso fonológicos– hasta fenómenos discursivos o enunciativos. No obstante, es necesario resaltar la fuerte recurrencia de la negociación del léxico, a menudo en el corazón de la articulación entre formas lingüísticas y conceptos disciplinares. Por otra parte, existe una relación de presuposición entre saberes inscritos y saberes obligatorios; la necesidad de la conceptualización exige o implica la disponibilidad del saber en cuestión para la



comunicación. Ilustraremos ahora la dinámica de estos saberes a través del análisis de una secuencia, extraída también de una lección de historia en alemán L2, esta vez sobre la esclavitud.

---

Extracto 2

1. En [...]was darf er noch nicht\ (1sec)
  2. E19 etwas beschliessen
  3. [...]
  4. En er kann eine Sklavin heiraten ja .. e:h darf er Kinder haben/
  5. E1,2,3 ja
  6. En was passiert mit diesen Kindern/ sind das seine Kinder/
  7. E3 eh er ist auch ein Sklave
  8. En also sind's SEINE Kinder\
  9. E1,2,3 nein
  10. E3 ah biologisch X
  11. En biologisch ja: (?wirtschaftlich) nein. hm/
  12. E? XXXXXX (1sec)
  13. En eh: darf er wählen\
  14. E1,2,3 nein
  15. En nein .. eh: darf er umziehen/
  16. E? eh was ist umziehen/
  17. En déménager . umziehen
  18. E3 eh nein e:h ausser . wenn (?sein) Besitze:r
  19. En ja aber dann MUSS er umziehen da DARF er nicht umziehen\ ja/
  20. E14 kann man eh seinen Sklaven verkaufen/
  21. En natürlich kann man seinen Sklaven verkaufen (1sec) ALSO ((lit)) „keine Rechte hat ... für seine Arbeit nicht bezahlt wird“ ehm kann man sagen aber was (3sec) was meinen Sie damit also er bekommt kein . was bekommt er nicht\
  22. E1,2,3 Lohn
  23. En Lohn\ . was bekommt er\ (1sec)
  24. E15 Essen
  25. E3 &Brot
  26. En &Essen\ (1sec) und was noch/
  27. E15 XX eine Wohnung
  28. En &ja . essen und wohnen\ normalerweise\
  29. E3 und e:h auch Kleidung
  30. En Kleidung\ hm/ (2sec) ((lit)) „und von seinem Besitzer befiehlt . befehlt wird“ und man würde sagen DEM/ (1sec) von seinem Besitzer befohlen (1sec) wird verstehen Sie das Wort befohlen/
- (2.1605.G4.11.Hi.D.3.A/V)
- 

En este trabajo muy interactivo en torno a la definición del esclavo, se abordan diversos tipos de saberes lingüísticos. Cabe subrayar la cuestión de los verbos de



modalidad (*dürfen, können* y *müssen*), cuyos matices son aquí indispensables para establecer la noción de esclavitud. Existe lo que el esclavo no tiene el derecho a hacer (frases negativas) y, al contrario, lo que puede hacer y, sobre todo, lo que debe hacer (corrección insistente del profesor en 18). Se trata pues de saberes inscritos. Continuando en el plano de la disciplina, la oposición entre *biologisch* y *wirtschaftlich* en 9-10 resulta un saber útil para decidir si los niños de los esclavos les pertenecen o no. La pregunta a propósito de *umziehen* en 15, a la cual el profesor responde con una rápida traducción, pertenece a la lengua y designa un saber obligatorio para la comunicación. Entre 23 y 25, la relación entre *essen* y *Brot* privilegia el primero, puesto que es lingüísticamente más genérico (hiperónimo). Aun así, no es seguro que la presuposición lingüística entre *pan* y *comida* presuponga lo mismo en cuanto a la disciplina histórica. Habría sido sin duda interesante tratarla como un saber útil. En 29, la corrección de *befiehlt* por *befohlen* se refiere a un saber lingüístico compatible y la interrogación a propósito del sentido de la palabra *befohlen*, a un saber obligatorio.

Pese a una progresión lineal que parece seguir el hilo de una comunicación más bien ordinaria, esta secuencia comporta un trabajo complejo y sutil a nivel lingüístico, que sólo el análisis cualitativo puede revelar y valorar.

Estos tipos de saberes lingüísticos ilustran pues diferentes modalidades de integración entre lengua y disciplina; el tratamiento de saberes inscritos se sitúa probablemente en el corazón de este proceso. Pero es interesante, en un segundo momento, observar el paso de un saber al otro, sobre todo por las diferencias entre mediación y re-mediación, y viceversa. Presentamos brevemente dos movimientos posibles, el encadenamiento y la superposición/circularidad.

### El encadenamiento

Las fases de mediación y de re-mediación se alternan en segmentos más o menos grandes, pero se hace siempre con la ayuda de un elemento-base, que presenta un carácter a la vez obligatorio (o al menos compatible) para la comunicación en L2 e inscrito (o al menos útil) para la didáctica de la disciplina. Encontramos un movimiento de encadenamiento en el extracto 1, cuando el término *behandeln* es objeto de un proceso de re-mediación (19-20) antes de entrar en un proceso de mediación (22), que desemboca en el término *Gerechtigkeit*, que da lugar a su vez a un nuevo proceso de re-mediación. El trabajo integrado de los saberes lingüísticos y disciplinares se realiza así por encadenamiento.

### La superposición (o circularidad)

En este tipo de movimiento, mediación y re-mediación, se tratan en paralelo o de manera «cruzada». La secuencia siguiente fue registrada en una clase de física, en el marco de un instituto de la ciudad bilingüe Biel-Bienne.



## Extracto 3

- 15En c'est quoi une médiane/  
 16E3 ((*acento alemánico, del fondo de la classe*)) c'es::t . une droite qui sépare (XX) morceaux (X)  
 17En et pis la médiatrice/ (4 sec)  
 18 (?X) un angle (5 sec)  
 19En euh ouais=et ben=écoutez cette confusion est .. très très fréquente aussi .. c'est  
 'bissectrice' qui PARTage un angle en deux . BI .. SECTEUR\ . non mais .. je aussi fais  
 cette parenthèse . une digression ... l'allemand est une langue plus technique . parce  
 que... le mot qui décrit 'bissectrice' 'médiane' et caetera .. décrit CLAIREMENT ce que  
 c'est\ 'bissectrice' . c'est 'WINKELHALBIEREND'\... 'winkel' .. 'angle' . 'halbierend'  
 'partager en deux' ben . l'allemand= . l'alemanique sait tout de suite et puis 'médiatrice' ..  
 l'allemand sait tout de suite .. 'mittel- . senkrecht' .. 'milieu' . 'perpendiculaire' voilà . c'est  
 pourquoi les maths . c'est plus facile en allemand\

(2.1901.B1.S2.Phy.FBi.1-2) (2.1901.B1.S2.Phy.FBi.1-2)

El profesor vuelve aquí sobre nociones ya estudiadas en clase de matemáticas. Da a la vez una justificación lingüística (ej.: *bi-secteur*) y una justificación desde la disciplina (ej.: ex. : *bissectrice*). La idea que el alemán *describe claramente* comporta un elemento hacia la mediación (*décrit*) y otro en dirección a la re-mediación (*clairement*). Esta última encuentra además un relieve particular en el trabajo llevado a cabo aquí constantemente en dos lenguas.

La superposición corresponde sobre todo al tratamiento del lenguaje de la especialidad, a menudo citado como el espacio mayor de la integración entre lengua y disciplina, cuando en realidad sólo constituye un caso entre otros. Por otro lado, se puede hacer la hipótesis de que un lenguaje de especialidad más explícito, como el alemán en este caso, permite una activación más directa de la función de mediación, mientras que un lenguaje menos directamente vinculado a las nociones en cuestión comporta o reclama al principio un análisis estrictamente lingüístico. El encadenamiento y la superposición constituyen dos movimientos ampliamente presentes en nuestros datos, pero otros son evidentemente posibles, sobre todo si se toman en consideración secuencias más largas, por ejemplo lecciones enteras. Pese a un margen de variación, hace falta tener en cuenta que, en la enseñanza – parcialmente o totalmente– en L2, la re-mediación precede a menudo a la mediación, y sirve como desencadenante para una toma de conciencia de la organización conceptual de los saberes. El estado de vigilancia metalingüística contribuye así a tratar:

- problemas de comunicación en clase;
- problemas de comunicación de la DdNL;
- problemas de conceptualización vinculados a la DdNL.



Nos detendremos ahora en algunos principios didácticos que se desprenden del principio de integración entre lenguas y disciplinas.

### Principios didácticos

Más allá de las propiedades que comparte con la didáctica del plurilingüismo, la enseñanza bilingüe se define mediante mecanismos específicos. Presentamos tres:

#### *Gestión diferenciada de la aproximación lingüística*

A menudo se oye decir que la enseñanza bilingüe es liberadora, puesto que la norma lingüística queda en segundo plano en favor de una prioridad comunicativa beneficiosa para el aprendizaje. Ello se hace patente en las expectativas estrictamente comunicativas, las cuales instan a los estudiantes a recurrir a estrategias para comunicar, a pesar de los medios limitados en L2. El enfoque lingüístico contribuye así a establecer las condiciones requeridas para el funcionamiento del intercambio verbal (saberes obligatorios, es decir, compatibles). Sin embargo, desde el punto de vista de la disciplina, la negociación de ciertos saberes lingüísticos, en particular los saberes inscritos, tendrá que obedecer a exigencias precisas. En la secuencia sobre la esclavitud, por ejemplo, los verbos de modalidad ocupan un lugar central; en cambio, su dominio aproximado no distorsionaría la comprensión en muchas otras situaciones de comunicación. Por lo tanto, la enseñanza bilingüe no debería confundirse con un «simple» método comunicativo, aunque comparta algunos de sus principios.

#### *El tratamiento de los contenidos y de los saberes*

Se compara a veces la enseñanza bilingüe con el «*content-based teaching*». Ahora bien, la noción de contenido permite pensar que éste funcionaría como un simple lugar de entrenamiento y de credibilidad de la competencia comunicativa, lo cual no es evidentemente el caso. En efecto, la clase se organiza primeramente alrededor de saberes, previamente organizados en un cierto orden de presentación y en una progresión esperada. Así, un contenido se trata como un saber desde el instante en que se ubica en el paradigma disciplinario (conjunto de saberes) y en que se halla incluido en el currículum. Por su parte, los docentes tienen la responsabilidad de *desdensificar* el saber, de darle un carácter lineal para hacerlo accesible a los alumnos para su conceptualización. Este trabajo sobre la mediación se beneficia de los problemas de re-mediación, que funcionan a menudo como desencadenantes de la atención. Este enfoque sobre los saberes pone en entredicho la expresión CLIL, que hace hincapié en los contenidos. Recientemente hemos propuesto pasar de CLIL a KLIL (*Knowledge and Language Integrated Learning*).



*De una posición endo-/monolingüe a una posición exo-/bilingüe*

Adoptar un punto de vista exolingüe<sup>5</sup> sobre la enseñanza bilingüe significa no adherirse a una didáctica surgida de la L1, ni postular ni perseguir la transparencia lingüística. Ello implica una postura reflexiva, que se tratará de ponderar para evitar una superabundancia de problematizaciones (saberes compatibles y útiles, o autónomos y periféricos) y una anticipación abusiva de los problemas de comunicación. Por lo tanto, la didáctica propia de la enseñanza bilingüe no surgirá ni de la didáctica de la L1 (basada en el postulado de la transparencia) ni de la didáctica de la L2 (basada en el postulado de la opacidad).

Además, adoptar una óptica bilingüe sobre la enseñanza bilingüe supone conceptualizar la presencia de dos o varias lenguas en la enseñanza. Esta presencia se puede realizar a un nivel macro (de una disciplina a otra, de una clase a otra, etc.), a un nivel meso (de una tarea didáctica a otra o de un episodio comunicativo a otro) o a un nivel micro (de un fragmento de enunciado a otro; *code-switching*). Estos tres niveles implican retos distintos para la construcción de los saberes, pero sólo los niveles meso y micro permiten un despliegue total de la función de mediación, en el sentido de segunda mediación.

Estos diferentes principios deben alimentar de manera crucial la formación de los profesores en clases bilingües, aspecto sobre el que nos detendremos ahora.

### **Formación de docentes**

En estas líneas, esbozamos las grandes orientaciones de la formación de docentes de disciplinas que intervienen en una clase bilingüe. Resulta evidente que se trata también de pensar en la formación de los profesores de lengua, al menos en dos direcciones. Por una parte, los docentes de lengua ayudan a veces a sus colegas de disciplina en su programación y pueden incluso intervenir en su clase. Por otro lado, continúan dispensando sus propias enseñanzas, teniendo en cuenta que sus colegas hacen, por su parte y según sus prioridades, un trabajo lingüístico. Se ocuparán entonces en cualquier caso de los saberes denominados «autónomos» y «periféricos», harán un trabajo profundo sobre los paradigmas lingüísticos y desarrollarán su propia DdNL, tratando en particular los aspectos culturales, incluyendo los literarios, vinculados a la lengua. Los profesores de DdNL en clase bilingüe deben a menudo su éxito a la experiencia acumulada y o/al apoyo de cursos de formación

5 Nota del traductor: *exolingüe* es un término que se aplica a las situaciones de comunicación en que pueden surgir obstáculos de intercomprensión y/o de formulación de enunciados y, por lo tanto, los recursos lingüísticos se problematizan a menudo. El término se opone a *endolingüe*, situación en la cual no se manifestarían tales obstáculos.

continua o de proyectos de investigación-acción. Su formación inicial los prepara raramente para las exigencias de la enseñanza bilingüe, en primer lugar, porque no se prevé obligatoriamente una orientación bivalente (una lengua y una DdNL). Pero la cuestión va más allá del problema de la bivalencia y afronta, más que la doble o múltiple competencia del profesor en clase bilingüe, sus necesidades específicas. Desgranaremos estos diferentes aspectos en cuatro ingredientes: formación en lengua(s), formación en DdNL, formación en didáctica del plurilingüismo y enseñanza bilingüe, formación en metodologías transversales.

### **Formación en lengua(s)**

El profesor de clase bilingüe deberá demostrar un cierto nivel de competencia en L2, expresado, si es posible, en los términos del MECR. Este nivel podrá ser diferente en el uso escrito y en el uso oral: en el uso escrito es más necesario para un buen número de DdNL, al menos en comprensión. Aun así, más allá del nivel objetivo de competencia en lengua, se trata de tener en cuenta el nivel de comodidad de los docentes, dependiente directamente de sus representaciones sobre la lengua y bi-plurilingüismo. Sucede que docentes de nivel C1, por ejemplo, manifiestan una fuerte inseguridad lingüística que bloquea su pleno funcionamiento en clases bilingües.

### **Formación en DdNL**

Ante todo, se trata de garantizar el nivel de exigencia habitual para la enseñanza de la disciplina en cuestión, que se debe adaptar a la L2, para sacar provecho sin limitar sus retos, bajo el pretexto de una complicación debida a la lengua extranjera. La formación pondrá también el acento en la dimensión lingüística de la DdNL y sobre su transmisión en clase, más allá de la mera consideración de lengua de especialidad. Esa formación pondrá también de relieve las orientaciones metodológicas propias de cada tradición pedagógica, la confrontación de diferentes tradiciones que pueden enriquecer el proceso de conceptualización (mediación).

### **Formación en didáctica del plurilingüismo y enseñanza bilingüe**

Se trata del ingrediente crucial, el más específico. Se refiere esencialmente a los principios presentados anteriormente. Pero supone también un dominio de las bazas generales de la didáctica del plurilingüismo, tal como se han esbozado al principio del capítulo. Pero todavía más: dicha formación reclama el conocimiento de los fenómenos de plurilingüismo en el plano de las políticas, de las representaciones y de las prácticas. Este ingrediente permite pasar de una didáctica de las lenguas a una didáctica del plurilingüismo y, en particular, a la enseñanza bilingüe.

## Formación en metodologías transversales

La enseñanza bilingüe, aunque específica, no vive aislada y debe compartir los desafíos generales de la renovación pedagógica. Ciertas metodologías o innovaciones serán particularmente preciosas para su pleno despliegue. Citaremos dos. En primer lugar, la pedagogía por proyectos, que permite construir un recorrido didáctico coherente y participativo en torno a varias disciplinas y estimula así un enfoque basado en la acción e interdisciplinar. En segundo lugar, el recurso a las TICE (tecnologías de la información y de la comunicación para la educación), las cuales permiten ampliar el acceso a las fuentes, por una parte, y el circuito de comunicación, por la otra. Ello se revela particularmente importante en situación de enseñanza alóglota, cuando alumnos y profesores tienen dificultades para hallar redes de trabajo en L2.

Estos diversos elementos abogan no sólo por una bivalencia, sino también por una polivalencia del docente en clase bilingüe. Pero más aún, estos enfoques presentan, sobre todo a través del tercer ingrediente (formación en didáctica del plurilingüismo y enseñanza bilingüe), valores añadidos. Por lo tanto, el docente de una clase bilingüe no se presenta como dos profesores en uno, sino que obedece a un perfil particular. La cuestión del trabajo integrado entre lengua(s) y disciplina repercute así en su perfil, complejo y original.

## Conclusión

La relación entre el desarrollo del bi-plurilingüismo<sup>6V</sup> y la construcción de saberes disciplinares no podría establecerse si ciertas disciplinas escolares fueran *no lingüísticas*. En tal caso, la L2 serviría únicamente como vector, como apoyo comunicativo a la disciplina y la razón de ser de la enseñanza bilingüe no se justificaría más que por la lengua, lo que representaría un interés ciertamente apreciable pero insuficiente. Como ya hemos dicho al principio de capítulo, estamos a favor de la expresión *DdNL* (disciplina denominada no lingüística), que nos parece más conforme a las potencialidades y a la legitimidad de la enseñanza bilingüe. Este desplazamiento de la atención comporta incidencias para el trabajo didáctico y, por ello, para la formación de docentes.

La enseñanza bilingüe representa una práctica sin duda compleja –y, por ello, interesante– pero, con un enfoque adecuado, no desemboca en una complicación de la enseñanza y del aprendizaje. Afrontarla sin tener en cuenta su naturaleza particular comporta dos riesgos mayores: la reducción de las bazas disciplinares o la complicación del recorrido pedagógico.

Los retos de la disciplina se reducen cuando las estrategias adoptadas por los

6 Los planteamientos son los propios del plurilingüismo, pero la enseñanza denominada bilingüe funciona a menudo únicamente con dos lenguas; una u otras varias lenguas pueden ser enseñadas además mediante otras formas.

docentes surgen de una didáctica derivada directamente de la L2. Los métodos comunicativos, por ejemplo, suministran medios útiles para gestionar la opacidad lingüística, pero contribuyen difícilmente a pasar del tratamiento del contenido al tratamiento del saber. La complicación del recorrido pedagógico interviene cuando las estrategias de los profesores son tributarias directas de una didáctica de la L1. La opacidad lingüística no se beneficia de una atención particular y se tematiza únicamente de manera episódica. Los recursos al servicio de la densidad disciplinar se ven así disminuidos.

En ambos casos falla un planteamiento verdaderamente bi-multilingüe orientado hacia la DdNL. Una formación específica permite entonces salir de la estricta oposición opacidad/transparencia y afrontar el potencial propio de la enseñanza bilingüe, sin temer obstáculos insalvables para profesores y para alumnos.

### Referencias bibliográficas

- BAETENS BEARDSMORE, H. (1999). Consolidating experience in plurilingual education. En D. MARSH y B. MARSLAND, eds., CLIL Initiatives for the Millennium. Univ. of Jyväskylä: Continuing Education Centre. 24-30.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (2000). Modèles d'éducation bilingue. Le français dans le monde, n° spécial coordonné par J. Duverger, janvier 2000: 77-84.
- BEACCO, J.-C. y M., BYRAM (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- BILLIEZ, J., ed. (1998). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Université Stendhal-Grenoble III: CDL-LIDILEM.
- BROHY, C. y S. REZGUI, eds. (2008). La didactique intégrée des langues: expériences et applications. Babylonia(1) 2008.
- CANDELIER, M. et al. (2007). Carap – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz: CELV – Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. Cahiers de l'ACEDLE 5(1): 65-90.
- CASTELLOTTI, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris: CLE international.
- COSTE, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? AILE 16.
- COSTE, D. et al. (2007). Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation? Strasbourg: *Conseil de l'Europe*, Division des politiques linguistiques.
- COSTE, D., D. MOORE y G. ZARATE (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- GAJO, L. (2005). Le français langue seconde d'enseignement: choix de modèles, de langues et de disciplines. En F. LALLEMENT, P. MARTINEZ y V. SPAËTH, eds., Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. Le français dans le monde, n° spécial janvier 2005.
- GAJO, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5): 563-581.
- GAJO, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. En V. Conti y F. Grin, dirs. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève: Georg. 131-150.
- GAJO, L. (en prensa). L'enseignement bilingue: un cas de didactique multi-intégrée? *Revue Genève-Napoli*.
- GAJO, L. et al. (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: PNR 56.
- HARLEY, B. (1993). Instructional Strategies and SLA in Early French Immersion. *Studies in Second Language acquisition* 15(2): 245-259.
- HUFEISEN, B. y G. NEUNER, dirs. (2003). *Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg et Graz: Conseil de l'Europe.
- MARSH, D. et al. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Languages open Doors. Finland and Netherlands: University of Jyväskylä and European Platform for Dutch Education.
- MEISSNER, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. En E. WERLEN y R. WESKAMP, eds., *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Sprachenlernen Konkret, Band 3. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 81-101.
- MEISSNER, F.-J. et al. (2004). *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et Ecole*. Paris: Didier, coll. LAL.
- SNOW, M.A., M. MET y F. GENESEE (1989). A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly* 23(2): 201-217.