

IV Jornadas de estudiantes de los profesorados de lenguas extranjeras

“De la teoría a la práctica. Hacia un aprendizaje situado de las lenguas extranjeras”

6 y 7 de octubre de 2025 - IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”

LIBRO DE RESÚMENES

(en orden alfabético según apellido/s del autor/a)

Voices of Memory. Cuando la memoria entra al aula de Inglés. Una experiencia pedagógica desde la ESI y el eje Identidad

Vanina Aguilera

Estudiante de la cátedra de Didáctica del Inglés como Lengua y Cultura Extranjera (PI, IESLV JRF)

aguilerapvanina@gmail.com

La propuesta presenta una experiencia realizada con los alumnos y alumnas de 7mo grado de la Escuela 10 D.E. 19, centrada en la construcción de la memoria a partir del conocimiento de los centros clandestinos de detención de la Ciudad de Buenos Aires, durante la dictadura militar argentina. Desde la clase de Inglés, los estudiantes investigaron, incorporaron vocabulario específico y produjeron mensajes vinculados con la memoria y la justicia. El proyecto culminó con la visita al centro clandestino de detención de la calle Pomar en Nueva Pompeya, donde los y las estudiantes compartieron sus producciones. La experiencia permitió reflexionar sobre las posibilidades de la enseñanza del Inglés como herramienta para conocer nuestra historia, construir identidad y fortalecer la memoria colectiva.

Palabras clave: memoria, identidad, inglés

Referencias bibliográficas:

- Educational Technology Division. (2006). *Project-based Learning Handbook: Educating the millennial learner*. Ministry of Education.
- Estaire, S. & Zanon, J. (1994). *Planning classwork: A Task-based Approach*. Macmillan Heinemann English Language Teaching



La reflexión metalingüística: de la frustración gramatical a la autonomía lingüística

María Victoria Barnes

Estudiante de la cátedra de Didáctica General (PA, IESLV JRF)

victoriabarnes711@gmail.com

Este estudio explora cómo se aborda el proceso de reflexión metalingüística en la práctica docente de inglés como lengua extranjera frente al rechazo y la frustración que suele generar la

gramática. Se fundamenta en que la capacidad de analizar el sistema lingüístico es inherente al lenguaje humano y resulta indispensable para construir autonomía y fluidez en contextos exolingües.

Mediante un enfoque cualitativo de investigación-acción, se recolectaron datos primarios a través de 20 horas de observación participante en escuelas secundarias estatales, tres entrevistas semiestructuradas a docentes y 36 cuestionarios autoadministrados a estudiantes para identificar y categorizar las instancias de reflexión en espontáneas e inducidas.

Los hallazgos revelan que el pizarrón funciona como un andamiaje visual esencial que ordena y estimula la verbalización de reglas, mientras que los materiales auténticos (como memes, cultura pop y *playlists*) facilitan conexiones emocionales significativas. Asimismo, el aprendizaje cooperativo basado en tareas promueve el fenómeno de la "caída de ficha" o asimilación de estructuras, permitiendo a los alumnos validar hipótesis y ganar confianza de forma independiente.

Se concluye que la enseñanza de la gramática reflexiva es inevitable y no debe ser soslayada en el aula. Desmitificar su rigidez teórica, posicionando al docente como facilitador de andamiajes cognitivos y al alumno en un rol activo y crítico, permite liberar el verdadero potencial de su competencia autónoma.

Palabras clave: reflexión metalingüística, autonomía lingüística, práctica docente, conciencia lingüística, aprendizaje por tareas

Referencias bibliográficas:

- Cots, J. M. (2007). La Conciencia Lingüística en la Enseñanza de Lenguas. Cercle de Lingüística Aplicada de la Universitat de Lleida.
- Klett, E. (2010). El Lugar de la Gramática en la Enseñanza de la Lengua Materna y las Lenguas Extranjeras. Tercer foro de lenguas ANEP.
- Nussbaum, L. (2001). Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria. Síntesis Educación.
- Pastor Cesteros, S. (2004). El Papel de la Reflexión Metalingüística en la Adquisición de la Gramática de E/LE. Centro Virtual Cervantes.



¿Cómo desarrollar la dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas? Los estereotipos y los clichés. Una propuesta de clase

Alain Barquett y Lucía Cuestas

Estudiantes de la cátedra de Introducción a los estudios socioculturales (PF, ISP Dr. Joaquín V. González)

cuestaslucia@gmail.com

alaingabrielbarquett@gmail.com

En el marco de la cátedra “Introducción a los estudios socioculturales, del primer año del Profesorado de Enseñanza Superior en Francés”, ISP Dr. Joaquín V. González, nos proponemos analizar los conceptos de *interculturalidad* y *competencia intercultural* como elementos constitutivos de toda secuencia de clase que pretenda hacer del aula un espacio de encuentro, de contacto y de interacción con la diferencia, con “el otro”, y que prepare a las/los estudiantes para la convivencia pacífica en la diversidad y el respeto.

Sabemos que “*toda lengua es portadora y vehículo de cultura. Tener en cuenta la dimensión cultural de las lenguas presentes y enseñadas en la escuela constituye un aspecto fundamental -y particularmente delicado- de la educación plurilingüe e intercultural*”¹. Ante la presencia de al menos dos sistemas lingüísticos y culturales en contacto, las diferencias entre ellos así como las “ideas recibidas”, “los a priori”, pueden transformarse en obstáculos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura o, todo lo contrario, una fuente de enriquecimiento mutuo. Así, las propuestas de clase y los métodos de enseñanza determinarán el “éxito”, o no, en el aprendizaje de la lengua “*cible*”.

Considerando que el conocimiento, la anticipación y la gestión de posibles puntos de conflictos en el abordaje de la dimensión cultural, por parte del profesorado, resultan fundamentales para el aprendizaje de la lengua extranjera en presencia, la planificación de actividades significativas en clase aparece como un camino deseable y, al mismo tiempo, “*incontournable*”.

En nuestro trabajo, nos proponemos entonces explorar dos propuestas de clase relacionadas con dos componentes de la interculturalidad a saber: *los estereotipos y los clichés*, por una parte, y *las celebraciones y manifestaciones culturales*, por el otro, con el objetivo de presentar posibles instancias superadoras (ejemplos de actividades y estrategias) que actualizan la teoría referida al desarrollo de la competencia intercultural en las clases de FLE.

Palabras clave: interculturalidad, competencia intercultural, actividad de clase, cultura, representaciones

Referencias bibliográficas:

- Blanchet, P. (2004). *L’approche interculturelle en didactique du FLE: Cours d’UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences*. Service Universitaire d’Enseignement à Distance, Université Rennes 2. En línea: https://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l’enseignement des langues: Une introduction pratique à l’usage des enseignants*. División de políticas lingüísticas, Consejo de Europa. En línea: <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/intercultural-aspects>
- Consejo de Europa. (2023). *Guide pour une éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle*. Programa de Políticas Lingüísticas, División de Políticas de Educación. En línea: <https://rm.coe.int/a-guide-to-action-oriented-plurilingual-and-intercultural-education-fr/1680b52355>
- Fougerouse, M.-C. (2016). Une approche de l’interculturel dans l’enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies France*, (10), 109–122
- Pasquale, R. (s. f.). *L’interculturel dans l’enseignement du FLE: Quelques pistes pour la réflexion commune*. Universidad Nacional de Luján.



Contribuciones de la perspectiva Multirred-Discursiva para el análisis del libro didáctico en clases de lenguas

Tatiana Ailin Bednarik y María José Silva Leite

Estudiantes del Taller "Análise e fichamento de manuais de ensino de PLE em perspectiva intercultural" (PP, IESLV JRF)

Tatiana.bednarik@bue.edu.ar

mariaj.silva1@bue.edu.ar

El presente trabajo surge del interés por comprender el lugar que los docentes confieren a los libros didácticos (LD) en la enseñanza de portugués como lengua no materna, y, al mismo tiempo, visibilizar el espacio que ocupan los aspectos interculturales, los lingüísticos y las prácticas discursivas en esos materiales. A partir de un taller en el que se analizó la perspectiva teórico-metodológica de los autores de diferentes LD -explicitada o no en el prefacio o introducción-, y su coherencia en las unidades didácticas, se ha identificado la necesidad de que el docente desarrolle una mirada crítico-reflexiva para tomar decisiones en el caso de ser necesario complementar alguna actividad o unidad didáctica propuesta por el manual. Partimos, para dicho trabajo, de la perspectiva Multirred-Discursiva (MR-D) de Silvana Serrani (2020), marco para el análisis de los libros didácticos. La MR-D defiende el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas -de escolarización y no maternas- desde múltiples dimensiones y establece tres componentes para ese proceso, en diálogo permanente y sin prevalencia de uno sobre el otro: a) intercultural; b) lengua-discurso y géneros discursivos y c) prácticas de lenguaje. En esta línea, como última actividad del taller, después de la selección de una unidad o actividad del libro didáctico analizado, se han elaborado actividades de complementación en perspectiva MR-D. Confiamos en que esta reflexión contribuya al desarrollo de una mirada atenta sobre las propuestas incluidas en los LD y sobre el modo más adecuado de implementarlas/complementarlas, de acuerdo con cada contexto de enseñanza.

Palabras clave: enseñanza de portugués como lengua no materna, perspectiva Multirred-discursiva, complementación de libros didáctico

Referencias bibliográficas:

Serrani, Silvana (2020). A proposta Multirrede-Discursiva: antecedentes, descrição geral e exemplos. In: Serrani, S. (Org.). *Cultura e literatura no ensino de língua-discurso*. A proposta multirrede discursiva na formação continuada e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira. Campinas: Pontes.



Entre el aula y el deber: los protocolos de acción ante el maltrato infantil en la Provincia de Buenos Aires

Lucía Caretta

Estudiante de la cátedra de Sistema y política educativa (PP, IESLV JRF)

luhicaretta@gmail.com

Este trabajo analiza en qué medida el conocimiento y la aplicación de los protocolos de acción frente al maltrato infantil facilitan o interrumpen la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) en el ámbito escolar primario de la Provincia de Buenos Aires. El estudio se fundamenta en el marco normativo argentino, especialmente la Ley 26.061 de Protección Integral y la Ley de Educación Nacional, que establecen al docente como garante de derechos. Asimismo, se toma como referencia la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar publicada en 2014, que ofrece lineamientos claros para la detección, documentación y derivación de casos, evitando prácticas revictimizantes y promoviendo la corresponsabilidad institucional.

La metodología fue cualitativa, basada en entrevistas a dos docentes (de instituciones pública y privada) y a una directora de nivel primario. Los testimonios revelan que los protocolos constituyen un marco indispensable para la intervención, brindando seguridad y claridad en la acción docente. Sin embargo, también se evidencian limitaciones: la resistencia de las familias a reconocer las situaciones de maltrato y la lentitud de organismos externos retrasan la protección efectiva de los NNA. Los entrevistados coinciden en que la práctica cotidiana y el intercambio entre colegas complementan los lineamientos formales, fortaleciendo la capacidad de respuesta.

En conclusión, el conocimiento y la aplicación de los protocolos provinciales facilitan la acción inmediata y organizada de los docentes, consolidando su rol como garantes de derechos. No obstante, la eficacia plena depende de la articulación con familias, equipos de orientación y organismos gubernamentales. Así, los protocolos no son meros manuales técnicos, sino herramientas éticas y políticas que permiten a la escuela convertirse en un espacio activo de defensa y restitución de derechos.

Palabras clave: protocolos de acción, maltrato, derechos de niños, niñas y adolescentes, Provincia de Buenos Aires

Referencias bibliográficas:

- Bleichmar, S. (2005). Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades (Colección Conjunciones). Noveduc..
- Directivo A (2025, 11 de octubre). Entrevista personal [Anexo 2].
- Docente A (2025, 27 de septiembre). Entrevista personal [Anexo 1].
- Docente B (2025, 30 de octubre). Entrevista personal [Anexo 3].
- Ley N° 26.061: Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

(21 de octubre de 2005)

- Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional (14 de Diciembre de 2006)
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2014). Guía federal de orientaciones: Para la intervención educativa en situaciones complejas con la vida escolar. Recuperar el saber hacer de las escuelas en relación con la convivencia y el ciudadano comunitario
- Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2014). Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar.
- Tenti Fanfani, E. (2001). “Unidad 1: la educación como asunto de estado” en Sociología de la educación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel & S. Finocchio (Comps.), Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica.



El rol del tutor par

Guadalupe Costa, Agustina Fraile, Matías Heredia, Lys Novo y Melissa Orona
Estudiantes de Espacio de Tutoría (IESLV JRF)
tutorespares.jrf@gmail.com

La ponencia busca definir el rol del tutor par en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, en virtud del reglamento de la institución y la experiencia propia del equipo, además de dar cuenta de sus obligaciones, responsabilidades, tareas y objetivos. El espacio de la tutoría par está pensado para ser un nexo entre los estudiantes y las autoridades de la institución, sin perder de vista la condición de estudiante característica de este rol, creando un espacio de confianza más accesible para los estudiantes en el ámbito académico, administrativo y de gestión.

A su vez, los roles del equipo de tutores no son estáticos, sino que se construyen. Los integrantes de los diversos departamentos personalizan sus tareas, enriqueciendo las actividades y fortaleciendo el alcance de los tutores. Adicionalmente, los tutores pares administran diferentes canales de comunicación, donde se notifican cuestiones administrativas, se optimiza la gestión académica y se ofrece tanto acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes como contención ante dudas e inquietudes. A lo largo de la ponencia, se utilizarán conceptos e ideas presentadas por Aldo Schelemenson y Lidia Fernandez.

Finalmente, la ponencia explora las dificultades y los desafíos presentes dentro del rol como también los requisitos y las herramientas para resolverlos. El fin de esta ponencia es socializar el espacio de la tutoría par, mediante la difusión e integración de otros estudiantes ya que reconocemos el valor formativo de la tutoría y la importancia de la misma dentro de la institución.

Palabras clave: rol, acompañamiento, par, colaborador, contención

Referencias bibliográficas:

- REGLAMENTO TUTOR PAR
- Fernández, L. "El Análisis de lo institucional en la escuela. NOTAS TEÓRICAS", Bs. As., Paidós, 1998. Selección de capítulos. Parte I y Parte II
- Schlemenson, A., "Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflictos en contextos turbulentos". Capítulos 2, 11, 12. Buenos Aires, Paidós, 1987



Geografías de control y autonomía: El espacio como categoría analítica en "Du fährst zu oft nach Heidelberg" de Heinrich Böll

Juan Dayan

Estudiante de la cátedra de Introducción a los Estudios Literarios (PA, IESLV JRF)
dayanjuan1811@gmail.com

Este trabajo analiza de qué manera la configuración espacial, específicamente el contraste entre la quietud y el movimiento, refleja el conflicto entre la represión estatal y la libertad individual en la *Kurzgeschichte* "Du fährst zu oft nach Heidelberg" (1977), de Heinrich Böll. Dado que el texto omite nombrar explícitamente el contexto político del *Radikalenerlass* [Decreto contra los radicales] de 1972 en la República Federal de Alemania, la atmósfera de vigilancia se captura a través de elementos formales y literarios.

A partir de la semiótica espacial y las categorías narratológicas de configuración del tiempo (dilatación y contracción temporal) según Martínez y Scheffel, se examinan dos dimensiones antagónicas. Por un lado, las "geografías de control", compuestas por los espacios cerrados familiares y estatales. Estos espacios imponen una pasividad que, reforzada por la dilatación del tiempo narrativo, transmite al lector una sensación inmediata de asfixia psicológica y vigilancia. Por otro lado, se analizan las "geografías de movimiento", representadas por los desplazamientos físicos del protagonista en bicicleta o en automóvil hacia la ciudad de Heidelberg. Este movimiento, combinado con la condensación que aporta dinamismo y velocidad, funciona como un espacio de transgresión y resistencia política. Se concluye que el espacio y el tiempo asumen una función semántica central en la obra, siendo los instrumentos que permiten conquistar la autonomía ciudadana frente a la paralización impuesta por el Estado.

Palabras clave: Heinrich Böll, literatura y geografía, „Du fährst zu oft nach Heidelberg“

Referencias bibliográficas:

- Bellmann, W. (1995). Heinrich Böll. Bibliographie. Westdeutscher Verlag.
- Böll, H. (1979). Du fährst zu oft nach Heidelberg. En *Du fährst zu oft nach Heidelberg und andere Erzählungen*. Lamuv. (Obra original publicada en 1977).
- Lévy, B. (2006). Geografía y literatura. En A. Lindón & D. Hiernaux (Dirs.), *Tratado de Geografía Humana* (pp. 460-480). Anthropos Editorial; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lutwack, L. (1984). *The Role of Place in Literature*. Syracuse University Press.
- Martínez, M., & Scheffel, M. (1999). *Einführung in die Erzähltheorie*. Beck.
- Pimentel, L. A. (2001). *El espacio en la ficción*. Siglo XXI; UNAM.
- Puppo, M. L. (2013). *El paisaje interior: algunas reflexiones*. Taller de Letras, (52),

85-96.

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5184/2/paisaje-interior-algunas-reflexiones>.

- Vogt, J. (2002). *Einladung zur Literaturwissenschaft*. Fink.
- Webster, W. (2000). *Heinrich Böll: Du fährst zu oft nach Heidelberg* Universidad de Edimburgo.



Team Teaching: aprender a enseñar en pareja pedagógica

Juan Dayan y Eugenia Ehret

Estudiantes de la cátedra de Residencia Pedagógica de Nivel Inicial y Primario (PA, IESLV JRF)

dayanjuan1811@gmail.com

euge.ehret@gmail.com

En esta ponencia compartiremos la experiencia de Team Teaching en el marco de las prácticas docentes, tanto en nivel primario como en nivel medio. Aunque tradicionalmente las prácticas en las Residencias Pedagógicas han sido individuales, junto con las docentes de este tramo nos propusimos realizar una parte de las mismas como pareja pedagógica.

Por un lado, este proyecto tiene como objetivo el aprendizaje conjunto a la hora de planificar, lo que involucra la creación y selección de materiales, métodos y la organización del tiempo. Por otra parte, la enseñanza conjunta va mucho más allá de compartir el espacio. Entender el aula desde esta perspectiva permite diseñar propuestas y dinámicas novedosas en las que la interacción docente genera un resultado pedagógico superior a la simple suma de las partes. Esto, a su vez, permite contemplar de mejor manera la heterogeneidad en el aula y ofrecer a los estudiantes inputs de diversa índole. En tercer lugar, esta dinámica resulta sumamente enriquecedora dado que en los colegios alemanes es frecuente contar con docentes auxiliares; por lo tanto, aprender a trabajar de a dos desde la formación inicial constituye una gran ventaja.

Durante la ponencia se presentarán algunos ejemplos de planificaciones y anotaciones específicas relacionadas con el Team Teaching, buscando evidenciar las ventajas del trabajo cooperativo. Asimismo, compartiremos nuestras experiencias concretas en las residencias al trabajar de forma conjunta y colaborativa.

Palabras clave (entre 3 y 5): Team Teaching, residencias, planificación, docente nóvel

Referencias bibliográficas:

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Benoit, R. y Haugh, B. (2001). *Team teaching tips for foreign language teachers*. *The Internet TESL Journal*, 7(10). <http://iteslj.org/Techniques/Benoit-TeamTeaching.html>
- Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M. y Ros, L. (2013). *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ernst Klett Sprachen.



De la mirada a la práctica: repensar la enseñanza de lenguas extranjeras desde la educación inclusiva

Sebastián del Rivero

Estudiante de la cátedra de Educación Inclusiva en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PP, IESLV JRF)

delriverosebastian@gmail.com

Esta ponencia recupera el recorrido realizado en la materia Educación Inclusiva en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, en mi caso cursada en el marco del Profesorado de Portugués, y analiza cómo sus marcos conceptuales, normativos y pedagógicos transformaron mi manera de comprender la discapacidad y de proyectar la enseñanza.

El punto de partida es el reconocimiento de una mirada inicial atravesada por el desconocimiento y por la tendencia a localizar las dificultades en los sujetos. A lo largo de la materia, a partir del análisis del documental *Un campamento extraordinario* de Newnham y LeBrecht (2020), se revisan los modelos de prescindencia, rehabilitador y social desarrollados por Palacios (2008), junto con las nociones de alteridad, trayectorias educativas y derecho a la educación inclusiva desde autores como Carlos Skliar y Flavia Terigi. Este recorrido permite desplazar la atención desde el supuesto déficit individual hacia las barreras físicas, comunicacionales, actitudinales (Werneck, 2005) y pedagógicas producidas por los entornos y las propuestas de enseñanza (Rusler, 2022), tal como lo enuncia la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006)

Esta reflexión establece un vínculo con el segundo trabajo realizado para la materia: el diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de portugués. En esta oportunidad elaboré una secuencia para nivel primario, centrada en la expresión de gustos y actividades cotidianas. Mediante la identificación de posibles barreras, se reformularon consignas, materiales y formas de participación, y se elaboraron recursos accesibles y alternativas diversificadas de representación, acción y expresión.

La experiencia a lo largo de la materia me demostró que la educación inclusiva no consiste en adaptar tardíamente una clase para determinados estudiantes, sino en pensarla desde el inicio con decisiones didácticas y ofrecer múltiples formas de acceso y participación. En este sentido, la formación específica en la enseñanza de portugués como lengua extranjera con una mirada inclusiva contribuyó a transformar tanto la planificación de mis clases como mi propia mirada y mi futura práctica docente.

Palabras clave: educación inclusiva, enseñanza de portugués, accesibilidad, barreras para el aprendizaje, formación docente

Referencias bibliográficas:

- Newnham, N., & LeBrecht, J. (Directores). (2020). *Campamento extraordinario* [Película documental]. Higher Ground Productions; Rusted Spoke.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI
- Rusler, V. (2022). *Discapacidad y universidad*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. En Dell'Anno, A. et al., *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares* [Conferencia]. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
- Werneck, C. (2005). *Manual sobre desarrollo inclusivo para los medios y profesionales de la comunicación*. Escola da Gente y WVA Editora.



El avistaje de aves como oportunidad de trabajo interdisciplinario y profundización en LE

Natalia Haller

(IESLV JRF / Holmberg Schule)

nataliaandrehaller@gmail.com

Hay niños y jóvenes que no tienen mucho contacto con la naturaleza. En un mundo digital de videojuegos, innumerables canales de televisión, teléfonos móviles y redes sociales, pierden la capacidad de la contemplación pura y la disposición a admirar un paisaje real. La sociedad actual socava la capacidad natural de asombro que todo niño posee de por sí. Sin embargo, como docentes, podemos acompañar a los niños y jóvenes de vuelta a la naturaleza. Una buena manera es mediante la observación de aves. En clase podemos enseñar de forma lúdica a identificar las especies de aves más comunes y, a continuación, dejar que nuestros estudiantes las busquen y las admiren al aire libre durante una excursión o un viaje escolar. Las aves, con sus características y comportamientos, nos permiten practicar la descripción en el idioma extranjero, y la actividad puede fácilmente adaptarse a distintos niveles y edades.

La experiencia que aquí se presenta se organizó en un colegio alemán en el marco de un proyecto MINT (certificación en matemática, informática, ciencias naturales y tecnología) en el que trabajamos la docente de alemán y la de geografía. No obstante, resulta útil para cualquier escuela en la que se enseñen idiomas.

En Argentina está en vigor desde 2021 la Ley n.º 27.621, que define la Educación Ambiental como procesos a través de los cuales las personas y las comunidades desarrollan valores, conocimientos y competencias relacionados con la protección del medio ambiente. Estos contenidos deben estar presentes en forma transversal en todas las materias, y la clase de idioma no es excepción. Como reza una conocida frase sobre la conservación de la naturaleza: «No se cuida lo que no se ama, y no se ama lo que no se conoce». Como docentes, podemos tender un puente entre la naturaleza y nuestros alumnos, generando conciencia sobre la conservación de la biodiversidad.

Palabras clave: educación ambiental, MINT, observación de aves, biodiversidad y lenguas extranjeras

Referencias bibliográficas:

- Bachmann, L. y M. Acerbi. (2002) *Sociedades, recursos naturales y ambientes de Argentina*. Buenos Aires, Longseller, pp. 70-74.

- Bertonatti, C. y Nardini, C. (2014) *¿Cómo descubrir, reconocer y disfrutar de las aves en 5 Pasos?* Ministerio de Turismo de la Nación - Aves Argentinas.
- Bosso, A. y Haene. *Observación de aves silvestres en libertad. Una actividad apasionante al alcance de todos.* Ministerio de Turismo de la Nación - Aves Argentinas.
- Moss, A. y Gavira Guerrero, L. (2023) *Vögel. 300 Arten entdecken & bestimmen.* München, Dorling Kindersley Verlag.
- Narosky, T. y Gonzalez Táboas, F. (2021) *Aves de la provincia de Buenos Aires. Guía de campo.* Ecoval Ediciones.
- Narosky, T. y Yzurieta, D. (2010) *Aves de Argentina y Uruguay. Guía de identificación.* Vazquez Mazzini Editores. Buenos Aires.



La política “Cero Español” en el aula de inglés como segunda lengua

Maia Judkovsky Ramirez

Estudiante de la cátedra de Escritura Académica (PI, ISP Dr. Joaquín V. González)

maiajvg0159@gmail.com

Tradicionalmente, la política de “Cero Español” ha sido promovida en la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) bajo el argumento de que la exposición exclusiva a la segunda lengua (L2) favorece la adquisición lingüística. Sin embargo, diversas investigaciones destacan el valor pedagógico de la primera lengua (L1) de los estudiantes como recurso para favorecer el aprendizaje y la comunicación. Este estudio explora las razones por las cuales docentes de inglés provenientes de diversos contextos educativos eligen implementar o rechazar este enfoque en sus clases. Este trabajo examina las creencias de los participantes y las prácticas áulicas reportadas en relación con el uso de la L1 de los estudiantes, así como las ventajas y los desafíos percibidos asociados con la enseñanza basada exclusivamente en el inglés. Los resultados de las entrevistas realizadas a un grupo de cinco docentes (seleccionados por el amplio rango de edades –entre 25 y 50 años– y la variedad de ámbitos en los que trabajan) muestran que la mayoría considera que la aplicación estricta de esta política no es deseable, y destaca especialmente el valor de la L1 como recurso para establecer vínculos emocionales con los estudiantes, conocer su estado anímico y, fundamentalmente, reconocer su identidad. Por otro lado, también surgieron argumentos a favor de esta política, principalmente vinculados con los beneficios que supone una mayor exposición de los estudiantes a la segunda lengua. En este sentido, los hallazgos sugieren que, aun frente a imposiciones institucionales, los docentes toman decisiones pedagógicas que les permiten otorgar a la L1 un espacio dentro del aula como recurso para facilitar la comunicación y el aprendizaje. Estos resultados, a su vez, ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar marcos pedagógicos que orienten la inclusión de la L1 en las clases de ESL y proporcionen a los docentes herramientas para utilizarla estratégicamente en el aprendizaje de la L2.

Palabras clave: política “Cero español”, primera lengua, segunda lengua

Referencias bibliográficas:

- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9–32. <https://doi.org/10.2307/3586949>

- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Elkader, N. A., Carozza, N., Wilkinson, C., Wotton, C., & Vasic, J. (2020). "English-only is not the way to go": Teachers' perceptions of plurilingual instruction in an English program at a Canadian university. *TESOL Quarterly*, 54(4), 980–1009.
<https://doi.org/10.1002/tesq.584>
- Pérez-Cabello, A. M., & Quinn, M. T. (2024). Spanish as a resource in the acquisition of English as a second language. *Training, Language and Culture*, 8(1), 38–53.
<https://doi.org/10.22363/2521-442X-2024-8-1-38-53>



Reflexiones sobre un abordaje inclusivo de la variación lingüística en la didáctica de lenguas extranjeras

Roxana Osterwalder

Estudiante de la cátedra de Lingüística (PA, IESLV JRF)

roxana.osterwalder@gmail.com

En esta ponencia me propongo reflexionar sobre la noción de variación lingüística desde el enfoque sociolingüístico de William Labov en oposición al del sociólogo Basil Bernstein y su posible integración en una didáctica inclusiva de las lenguas extranjeras (LE). Me interesa considerar posibilidades de trasladar el abordaje no estigmatizante de las variedades lingüísticas que Labov llevó adelante respecto de hablantes de una misma comunidad hablante a una didáctica de LE que contemple y valore, por un lado, la diversidad sociolectal de origen de los aprendientes de una lengua extranjera y, por otro, las distintas variedades de la lengua-cultura extranjera objeto de enseñanza. Este enfoque rechaza una enseñanza compensatoria -en términos de Ernst (2008)- orientada al dominio de la variedad estándar y suprarregional, que es considerada superior a las variedades marcadas por la pertenencia social y regional.

Desde una perspectiva inclusiva de la variación lingüística, argumentaré que la interlengua en tanto variedad de aprendizaje de una lengua extranjera (Klein: 1992) no constituye un déficit, sino un sistema dinámico dotado de potencialidad comunicativa. Recuperando el hallazgo laboviano de que la expresividad florece cuando se reducen la inhibición y la supervisión crítica, defenderé la creación de situaciones de aprendizaje no sancionadoras, guiadas por la selección de temáticas significativas y adaptadas a los intereses del alumnado, y que consideren, además, que las competencias socio-comunicativas previas del aprendiente en su lengua materna (manejo de registros, estilos o jergas) inciden en sus usos de la LE.

Palabras clave: Sociolingüística, variedades de aprendizaje, educación inclusiva, capacidad expresiva, didáctica de lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas:

- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge & Kegan Paul.
- Ernst, P. (2008). *Pragmatik und Soziolinguistik*. En: *Germanistische Sprachwissenschaft* (pp. 220–250). WUV/UTB.

- Klein, W. (1992). Zweitspracherwerb: Eine Einführung (3.^a ed.). Athenäum.
- Labov, W. (1972). The logic of nonstandard English. En: Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular (pp. 201–240). University of Pennsylvania Press.



Reflexiones sobre la mediación docente y el uso de tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras en 4º grado

Roxana Osterwalder

Estudiante de la cátedra de Pedagogía (PA, IESLV JRF)
roxana.osterwalder@gmail.com

En esta ponencia se propone reflexionar sobre la praxis docente en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la observación de una misma docente en distintas situaciones educativas de 4.º grado. Me interesa analizar de qué manera las condiciones concretas de enseñanza, la disponibilidad de recursos y las características de los grupos inciden en las decisiones didácticas y, particularmente, en las formas de mediación que la docente construye para sostener la participación y el aprendizaje.

El análisis se centra especialmente en el lugar que ocupa la tecnología en estas situaciones. Me interesa considerar la incorporación de dispositivos móviles como recurso para acceder a materiales y desarrollar actividades de lengua extranjera, pero también problematizar las dificultades que pueden acompañar su uso: dispersión, dificultades para sostener la atención, diferentes ritmos de trabajo y necesidad de una intervención docente constante. Desde esta perspectiva, la tecnología no será abordada únicamente como una herramienta facilitadora ni como un obstáculo, sino como un recurso cuya potencialidad pedagógica depende de las condiciones de uso, de la mediación docente y de las características de los estudiantes.

Asimismo, consideraré aquellas demandas que atraviesan la tarea docente y que exceden la enseñanza específica de la lengua, tales como el acompañamiento de los estudiantes y la atención de necesidades propias de la vida escolar. En diálogo con los aportes de Paulo Freire y Francesco Tonucci, me interesa recuperar una concepción de la enseñanza que otorgue centralidad a la participación, a las experiencias de los aprendientes y al docente como guía y mediador de los procesos de aprendizaje.

A partir de esta comparación entre situaciones educativas, buscaré reflexionar sobre los desafíos que plantea la incorporación de tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras y sobre la necesidad de generar condiciones institucionales que permitan que estos recursos favorezcan, antes que obstaculizar, experiencias de aprendizaje significativas.

Palabras clave: práctica docente, tecnologías educativas, mediación didáctica, enseñanza de lenguas extranjeras; condiciones de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2003). Historia de las ideas pedagógicas. Siglo XXI Editores.
- Tonucci, F. (2020). Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual. La Nación.



El Hermeneuta de la Política - Un análisis sobre el discurso del presidente Milei en “Portal del Cielo”

Agustín Pérez Ferrería

Estudiante de la cátedra de Gramática Castellana y Elementos de Análisis del Discurso (PI, Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico / Universidad Tecnológica Nacional)

A lo largo de este trabajo, se ha analizado el discurso del presidente de la Nación, Javier Milei, en la iglesia evangélica Portal del Cielo. Se ha puesto de manifiesto cómo el discurso político apela a estrategias enunciativas sofisticadas, articulando colectivos de identificación y contraargumentos para generar adhesión ideológica, incurriendo en ocasiones en falacias lógicas y lecturas anacrónicas de los textos sagrados al servicio de una narrativa libertaria.

Finalmente, tras ascender por las diversas capas de análisis —desde la lógica formal y la deixis hasta los componentes de la enunciación política y la argumentación teológica—, se vuelve imperativo revalorizar la significación pedagógica de este ejercicio para el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL). La experiencia analítica realizada en primera lengua demuestra que el análisis del discurso y la capacidad de pensar críticamente no son saberes encapsulados, sino competencias metalingüísticas transversales. Como se fundamentó desde la Conciencia Crítica del Lenguaje (Fairclough, 1992; Wallace, 2003; Cots, 2006) y la interdependencia cognitiva (Cummins, 2000), el estudiante o futuro docente que aprende a desarticular la opacidad ideológica, la polarización de auditorios y las falacias lógicas en su propia lengua, adquiere un esquema interpretativo sólido para replicar dicho proceso reflexivo frente a discursos hegemónicos en inglés (L2).

Este estudio hermenéutico sobre el discurso político trasciende la coyuntura para constituirse en un testimonio de la necesidad de integrar la alfabetización crítica en la formación de profesores de inglés. Educar en una segunda lengua implica formar sujetos capaces no solo de hablar con fluidez, sino de leer con perspicacia, cuestionar con fundamento y enseñar con una postura crítica e informada frente al poder de la palabra.

Por último, cabe destacar el cuidado y el respeto que se debe tener a la hora de exponer sobre una enseñanza religiosa, previniendo los sesgos ideológicos.

Palabras clave: Análisis del discurso, formación situada en LE, argumentación, doctrina social de la Iglesia, fe católica

Referencias bibliográficas:

- Catecismo de la Iglesia Católica. (1992). *Catecismo de la Iglesia Católica*. https://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html
- Consejo Pontificio Justicia y Paz. (2005). *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*. https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_sp.html
- Copi, I. M. (1953). *Introducción a la lógica*. EUDEBA.
- Cots, J. M. (2006). Teaching “with an attitude”: Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336–345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- El Libro del Pueblo de Dios. (1990). *La Biblia* (traducción argentina). https://www.vatican.va/archive/ESL0506/_INDEX.HTM
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical language awareness*. Longman.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Hidalgo, A., & Reyna Morello, M. (2017). Análisis del discurso (bibliografía). En *Gramática castellana y elementos del análisis del discurso*. Instituto Nacional del Profesorado Técnico–UTN.
- Infobae. (2025, 5 de julio). Javier Milei viaja a Chaco para participar de la inauguración del “Portal del Cielo”, el mayor templo evangélico del país. *Infobae*.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Perfil. (2025, 5 de julio). Milei inaugura en Chaco el “Portal del Cielo” con un discurso contra la izquierda: “La justicia social es envidia y eso es un pecado”. *Perfil*.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Gredos.
- Rincón Apologético. (2025). *Javier Milei predica a cristianos en iglesia que manipula y roba a la gente* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=i2mIJwAKZ1U>
- Verón, E. (1987). *La palabra adversativa: El discurso político argentino*. Hachette.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Palgrave Macmillan.



Adscripción en Didáctica de la pronunciación: la evaluación de los aspectos fonéticos en la clase de Francés como Lengua-Cultura Extranjera (FLCE)

Maximiliano Pozzi

Estudiante de la cátedra de Dicción (PF, IESLV JRF)

maximilianopozzidp@gmail.com

En el marco del primer cuatrimestre de la adscripción en la materia Dicción del Profesorado de Francés en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” se realizó, a partir de una experiencia en un curso de nivel secundario, un trabajo de reflexión sobre el rol de la evaluación de la pronunciación en la clase de Francés como Lengua-Cultura Extranjera.

Este ejercicio reflexivo constó de dos etapas: en primer lugar, la exploración bibliográfica, y luego la redacción de una síntesis en la que los conceptos (finalidad y dilemas éticos de la evaluación de las habilidades fonéticas, inclusión de las dimensiones de percepción y producción, la construcción de recorridos individualizados para la corrección de la pronunciación entre otros) fueron utilizados como lentes para analizar el trabajo en el aula. Este proceso permitió relacionar los planos teórico y práctico y descubrir aspectos a tener en cuenta con el fin de generar aprendizajes más significativos en pronunciación a partir de las reflexiones metacognitiva y metalingüística. Como marco teórico, se recurrió a Hadji (s.f.) para abordar el aspecto ético de la evaluación, a Weber (2013) para considerar la pronunciación como parte del trabajo sobre la oralidad, a Bourdages y Champagne-Muzar (1993) para estudiar los criterios de evaluación y a Miras (2021) para ubicar la evaluación de la pronunciación dentro del enfoque emergentista. En esta ponencia se propone explorar otras maneras de evaluar la pronunciación.

Palabras clave (entre 3 y 5): evaluación, didáctica de la pronunciación, adscripción

Referencias bibliográficas:

- Champagne-Muzar, C. y Bourdages, J. (1993). *Le point sur la phonétique*. Clé International.
- Hadji, C. (s. f.). *Pour une évaluation humaniste*. Les Cahiers Pédagogiques. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pour-une-evaluation-humaniste/>
- Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères. De la correction à une médiation*. Didier.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Éditions Didier.



Una propuesta comunicativa para la enseñanza de las oraciones relativas

Regina Raiolo

Estudiante de la cátedra de Gramática inglesa (PI, IESLV JRF)

reginaraiolo@gmail.com

Las oraciones relativas constituyen una parte fundamental de la gramática inglesa y suelen enseñarse en los niveles intermedios. Sin embargo, muchos materiales didácticos las presentan

mediante ejercicios de práctica controlada, como la combinación de oraciones o la elección de pronombres relativos (Celce-Murcia and Larsen-Freeman, 1999). Este tipo de propuestas suele dejar de lado los contextos comunicativos en los que se emplean y la complejidad sintáctica que implica la incrustación de cláusulas. Como consecuencia, los estudiantes pueden asociarlas con ejercicios mecánicos, en lugar de reconocerlas como recursos para construir significado en contextos comunicativos auténticos (Payne, 2010; Huddleston and Pullum, 2005).

Esta forma de abordar la gramática se vincula con su simplificación con fines pedagógicos. Si bien puede facilitar el aprendizaje, también puede ocultar relaciones estructurales relevantes. En el caso de las oraciones relativas, esto puede traducirse en un énfasis en la memorización de reglas y la transformación de oraciones, sin profundizar en la incrustación, la jerarquía sintáctica ni la distinción entre oraciones especificativas y explicativas. De este modo, se deja de lado un análisis sintáctico en el que se las considere como estructuras incrustadas que funcionan como posmodificadores dentro de sintagmas nominales (Durán, 2017).

Entender la gramática como un recurso para construir significado permite destacar cómo las oraciones relativas contribuyen a identificar referentes, organizar información y desarrollar ideas en el discurso (Halliday y Matthiessen, 2014; Biber et al., 1999). Desde un enfoque comunicativo, su enseñanza puede partir de una necesidad de expresar o precisar un significado y conducir luego a la reflexión sobre la forma gramatical. El uso de ejemplos auténticos, junto con la observación guiada, el análisis textual y la reflexión sintáctica, puede ayudar a relacionar forma y uso y favorecer el desarrollo de la conciencia metalingüística (Schmidt, 1990; Nassaji y Fotos, 2004).

Esta presentación explora el papel de la enseñanza explícita de la gramática en el abordaje de las oraciones relativas y propone articular uso comunicativo, observación y reflexión para relacionar estructura sintáctica, interpretación semántica y función comunicativa.

Palabras clave: oraciones relativas, enfoque comunicativo, enseñanza de la gramática, conciencia metalingüística.

Referencias bibliográficas:

- Biber, D. Conrad, S. and Leech, G. (1999). *Longman student grammar of spoken and written English*. Essex: Longman.
- Celce-Murcia, M. and Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd ed.). Heinle & Heinle.
- Durán, J. M. (2017). *An Introductory Course in English Grammar*. Universidad de Belgrano.
- Halliday, M. A. K. and Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Huddleston, R., and Pullum, G. K. (2005). *A student's introduction to English grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nassaji, H. and Fotos, S. (15th June 2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126–145. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190504000066>.
- Payne, T. (2010). Noun Complements vs. Post-Nominal Modifiers. In Payne, T. *Understanding English grammar: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.

De la devoción al uso cotidiano: trayectoria y resignificación de “Nossa senhora” en el portugués brasileño

Mariana Luisa Schaeffer Brilhante

Estudiante de la cátedra de Introducción a las ciencias del lenguaje (PP, IESLV JRF)

marsbxx@gmail.com

Esta ponencia examina el proceso de desacralización y resignificación de la expresión nominal religiosa “Nossa senhora” hacia su consolidación como interjección en el portugués brasileño contemporáneo, desde la perspectiva de las políticas lingüísticas bottom-up. A partir de un marco teórico articulado entre la teoría saussuriana del signo, la semántica cognitiva y la sociolingüística, se analiza cómo una invocación de origen católico adquiere nuevos valores pragmático-discursivos y se configura como una expresión de sorpresa, espanto, admiración o alegría. Este proceso presenta ciertas similitudes con la evolución histórica de “Vossa mercê” hacia “você”, en tanto ambos fenómenos permiten observar procesos de reconfiguración y resignificación de formas lingüísticas a partir de los usos de los hablantes. El objetivo principal es analizar la transición de “Nossa senhora” desde su función nominal religiosa hacia su funcionamiento como interjección, considerando sus diferentes formas y contextos de uso. La metodología se basa en una investigación cualitativa y bibliográfica, complementada con el análisis de ejemplos documentados de uso. Finalmente, se busca reflexionar sobre el modo en que las prácticas lingüísticas de los hablantes participan en la transformación de significados y funciones discursivas, contribuyendo a la configuración del portugués brasileño contemporáneo.

Palabras clave: portugués brasileño, expresión “nossa”, políticas

lingüísticas bottom-up.

Referencias bibliográficas:

Alkmin, T. M. (2001). Sociolingüística e variação. Em F. Mussalim & A. C. Bentes (Orgs.), *Introdução à linguística* (Vol. 1, pp. 27–47). Cortez.

- Ferrari, L. (2011). *Introdução à linguística cognitiva*. Contexto.
- Lisboa, A. L. B., & Mendes, S. T. P. (2024). Unidades fraseológicas religiosas no léxico de Ouro Preto (MG). *Scripta*, 28(62), 284–315.
<https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2024v28n62p284-315>
- Orlandi, E. P. (2009). *O que é linguística*. Brasiliense.
- Pinto, D. C. M., Coelho, F. A. C. & Ribeiro, R. M. P. (2016). *Introdução à semântica*. Fundação Cecierj.