



# Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto: presentación de un proyecto de desarrollo de materiales

Fecha de recepción:

28/06/2020

Fecha de aceptación:

24/07/2020

## Palabras clave:

plurilingüismo,  
materiales  
didácticos,  
enseñanza,  
aprendizaje,  
lenguas  
extranjeras,  
escuela  
secundaria  
(2º nivel)

## Keywords:

plurilingualism,  
teaching  
materials,  
teaching, learning,  
foreign languages,  
upper secondary  
education.

**Context sensitive foreign language teaching and learning materials: presentation of a materials design project**

**Mario Luis López Barrios**

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

[mario.lopez.barrios@unc.edu.ar](mailto:mario.lopez.barrios@unc.edu.ar)

## Resumen

En el contexto educativo de Argentina existen numerosos escenarios de enseñanza y de aprendizaje de lenguas extranjeras que requieren de materiales que respondan a la diversidad de exigencias curriculares de cada uno. Especialmente en las escuelas secundarias públicas de la Provincia de Córdoba con Ciclo de Especialización en Lenguas es necesario contar con materiales de enseñanza y aprendizaje que den respuesta al carácter plurilingüe del currículo. Dada la ausencia en el mercado editorial local de tales materiales, proponemos un proyecto de diseño de materiales para dar respuesta a esta necesidad. El presente artículo describe el contexto de intervención, el marco teórico que sustenta la producción de los materiales, y presenta un modelo de actividades que forman parte de una posible unidad didáctica para dicho contexto.



Argentina's educational context includes a diversity of foreign-language teaching and learning scenarios that require specific materials tailored to meet their curricular needs. In the Province of Córdoba, upper-secondary schools with an intensive foreign languages programme require materials that cater for the specificity of their plurilingual orientation. Given the fact that such materials are not available from the local publishing market, we have started a materials design project to meet that specific need. This article describes the educational context for which the materials are intended as well as the theoretical framework that supports their design and presents sample activities that are part of a model teaching unit for the aforesaid context.

## Introducción

Los materiales cumplen funciones fundamentales en la enseñanza de lenguas-culturas extranjeras (LCE): estructuran la clase, proveen *input*, son punto de partida para la práctica y la reflexión sobre la lengua, y para muchos aprendientes constituyen el principal o único contacto con la lengua que aprenden (López-Barrios y San Martín, 2018). Por otra parte, los materiales deben mantener un balance entre los lineamientos curriculares y los intereses, características y necesidades del alumnado. Por esto, es fundamental contar con materiales apropiados para su contexto de uso.

En Argentina, la oferta editorial no siempre cubre estas expectativas en forma satisfactoria debido a la diversidad de contextos de enseñanza y aprendizaje existentes en el país. Cada uno de ellos debe responder a un currículo específico, así como a las necesidades y características de los aprendientes y del contexto educativo. Esta situación motivó la realización de un proyecto de investigación<sup>1</sup> con la finalidad de diseñar, implementar y evaluar materiales de enseñanza de alemán, francés e inglés fundamentados en teorías de aprendizaje y enseñanza, y sensibles a

contextos específicos como la escuela media de gestión estatal, el Ciclo de Nivelación de las carreras de grado de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) y la enseñanza a adultos en los cursos abiertos a la comunidad ofrecidos por dicha facultad.

En este trabajo expondré primero el contexto de intervención y a continuación el marco teórico para el diseño de materiales. Seguidamente presentaré ejemplos de actividades de una unidad didáctica realizada en el marco del proyecto que consiste en una propuesta para la enseñanza de inglés en una clase de una escuela secundaria con una oferta plurilingüe. Concluiré con algunas reflexiones e implicancias didácticas.

## **El contexto de intervención**

Las actividades que integran la unidad didáctica y que presentaré más adelante responden al contexto de la escuela media con orientación en lenguas de la Provincia de Córdoba, Argentina. Este trayecto, llamado Ciclo Orientado, abarca los tres últimos años de la escolaridad obligatoria, y cuenta con un alumnado entre 15 y 18 años. Dado que el aprendizaje de inglés de las alumnas y los alumnos varía según el tipo de escuela a la que hayan asistido previamente, para los materiales a diseñar parto del supuesto que han tenido un recorrido previo estimado en unas 200 horas de cursado en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, denominado Ciclo Básico, al que acuden las alumnas y los alumnos entre los 12 y los 14 años. En la orientación en lenguas del Ciclo Orientado, además de inglés con modalidad intensiva (un promedio de 5 horas cátedra (h/c) de 40 minutos semanales en los tres años), el currículo incluye las lenguas adicionales “A” (francés) y “B” (italiano) durante los tres años con un total de 10 y 9 h/c semanales respectivamente, y portugués durante el 6º año como lengua adicional “C” en el marco de los “Espacios de Opción Institucional” previstos para esta orientación (Argentina, Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, 2012), con un total de 4 h/c semanales. El cuadro 1 muestra estas cifras:

Cuadro 1

Carga horaria semanal de las lenguas extranjeras en la orientación en lenguas. Elaboración propia en base a los diseños curriculares de cada especialidad.

	Carga horaria semanal			
	Lengua extranjera (inglés)	Lengua adicional A (francés)	Lengua adicional B (italiano)	Lengua adicional C (portugués)
4º año	4	4	3	-
5º año	5	3	3	-
6º año	6	3	3	4
Total	15	10	9	4

En el caso de inglés, la orientación en lenguas le otorga a este idioma una carga horaria superior en comparación a las otras orientaciones ofrecidas en el Ciclo Orientado. Salvo en la orientación en turismo, que tiene una carga horaria de 4 h/c de 4º a 6º año, en las demás orientaciones la carga horaria es de 3 h/c en cada uno de los tres años. Estas 6 h/c de diferencia en la orientación en lenguas implican que el nivel de proficiencia que alcanza el alumnado al finalizar el sexto año se aproxima al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)<sup>2</sup>.

Por otra parte, la oferta plurilingüe descrita es generalmente característica de escuelas privadas, que están al alcance de un sector acotado de la población. Para paliar esta situación de inequidad, las escuelas públicas que ofrecen la orientación en lenguas procuran democratizar la oferta de formación plurilingüe haciéndola accesible independientemente del perfil socioeconómico del alumnado. Cabe destacar que la orientación en lenguas es una de aproximadamente 15 opciones para este nivel educativo, entre las que se cuentan, a modo de ejemplo, las orientaciones en ciencias sociales, artes, turismo, etc. Cada establecimiento secundario de este nivel selecciona las orientaciones que conforman su oferta educativa, generalmente cada escuela ofrece unas dos o tres orientaciones diferentes (Argentina, Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, 2011).

## Marco teórico

En este apartado se describe el marco teórico que da sustento al diseño de los materiales. Siguiendo a Tomlinson (2012) optamos por una definición amplia de los materiales: todo recurso que facilita el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera (LCE) como los manuales, registros de video o audio, lecturas graduadas, láminas, juegos, páginas web, interacciones por teléfono móvil, etc. Dado el constante desarrollo de aplicaciones para teléfonos móviles, se generaliza su uso por parte de los aprendientes para acceder a información, juegos, videos, audios, actividades de aprendizaje, o como apoyo para realizarlas, tanto en clase como fuera de ella.

Los materiales de enseñanza de LCE se clasifican en globales, locales o localizados, según los usuarios a los que se dirigen y al contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se los utilizará (López-Barrios y Villanueva de Debat, 2014). Los materiales globales se diseñan para ser utilizados por un público (ej. adultos) y un nivel de proficiencia (ej. intermedio) determinados, en cualquier país o región, y no dependen de restricciones impuestas por un currículo nacional. Por su parte, los materiales locales se orientan a un currículo específico ya que son producidos para ser utilizados en un país o región determinados, por aprendientes de un grupo etario y un nivel de proficiencia específicos. Los materiales localizados son materiales locales ya existentes que se adaptan para su uso en otro contexto, por ejemplo, un manual de inglés diseñado para España que es adaptado al contexto de enseñanza en la Argentina.

Para responder eficazmente a las características de un contexto específico de enseñanza y de aprendizaje de LCE los materiales deben reunir cuatro requisitos (López-Barrios y Villanueva de Debat, 2014): a) contextualización, en cuanto a la inclusión de temas cercanos a la experiencia del alumno (ej. personalidades y lugares conocidos) y conformidad con el currículo al que debe ajustarse la enseñanza; b) posibilitación de la reflexión interlingüística (ej. confrontación de sonidos similares en la L1 y la(s) LCE(s) aprendidas); c) oportunidades para la reflexión intercultural (ej. desarrollo de empatía frente a diferencias culturales entre

la cultura propia y aquella de la lengua-cultura meta) y d) inclusión de rasgos facilitadores del aprendizaje, como uso de la L1 para dar información que no pueda brindarse en la LCE (ej. para promover la reflexión acerca de estrategias de aprendizaje). Estas características de los materiales locales y localizados surgieron a partir de un análisis de manuales de enseñanza de LCE locales y localizados y conforman criterios que caracterizan los materiales sensibles al contexto, a diferencia de aquellos producidos para el mercado internacional.

Además, nos guiamos por los principios generales para el desarrollo de materiales propuestos por Mishan y Timmis (2015). Los autores sostienen que el diseño de materiales debe fundarse en variables que influyen en el aprendizaje de una LCE tales como la motivación y la conexión afectiva que generan los materiales, el desafío cognitivo que presentan las actividades, las características del input provisto y del output que se espera que los alumnos produzcan. En síntesis, se espera que los rasgos mencionados, provenientes de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), sean el marco de referencia que sustenta el proceso de diseño de los materiales.

Finalmente, para el diseño de las unidades didácticas, y en consonancia con los requerimientos para los espacios curriculares “inglés” y “lenguas adicionales”, se adopta el enfoque de la Enseñanza de la lengua basada en tareas (Richards y Rodgers, 2009), también conocido con el nombre de Enfoque por Tareas<sup>3</sup>. Esta metodología coloca la tarea al centro de los procesos de planificación y enseñanza, ya que, por un lado, ésta constituye un principio de progresión junto a otros como los contenidos lingüísticos y temáticos, y por otro, en la unidad didáctica, el desarrollo de la tarea final implica el despliegue de una serie de actividades preparatorias, llamadas tareas posibilitadoras<sup>4</sup> que construyen los conocimientos y habilidades necesarias para llevarla a cabo. Este enfoque provee un contexto más realista para la comunicación y mejores oportunidades de aprendizaje que los enfoques tradicionales que conciben el aprendizaje de una lengua como el producto de conocer reglas gramaticales y léxico (Richards y Rodgers, 2009). La estructura del ciclo de tareas que conforma la unidad didáctica propuesta se describirá en el punto 4.

## Modelos de materiales

En esta sección presentaré ejemplos de materiales de diseño propio considerando la especificidad de la enseñanza y el aprendizaje de inglés en una escuela con orientación en lenguas según las directrices curriculares para ese contexto educativo. Los materiales se dirigen al alumnado de 5° año del nivel medio, jóvenes de entre 16 y 17 años con una formación plurilingüe que comenzó en el curso anterior (4° año). Los materiales giran alrededor del tema del lenguaje inclusivo, un tópico muy discutido en la sociedad argentina contemporánea, no exento de controversia, y, por lo tanto, generador de motivación y conexión afectiva (Banegas y López, 2019), dos características de los materiales de aprendizaje efectivos (Mishan y Timmis, 2015). Por otra parte, el tema del lenguaje inclusivo es completamente relevante para el perfil de la orientación en lenguas.

La unidad didáctica propuesta tiene como tarea central el subtítulo en inglés de un video informativo sobre el lenguaje inclusivo, de circulación en la red social *You Tube*<sup>5</sup>. Los textos que se seleccionaron para proveer *input* y diseñar actividades consisten mayormente en definiciones de diccionarios en línea, de *Wikipedia* y el video mencionado. El contenido lingüístico a desarrollar son las formas de la voz pasiva y la cláusula condicional comúnmente denominada *first conditional*, ambos de presencia abundante en los textos utilizados y parte del currículo del curso al que va destinada la unidad didáctica (Argentina, Provincia de Córdoba, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad, 2018). Se incluyen también tareas que posibilitan la comparación del tema del lenguaje inclusivo en las lenguas romances (español, L1 del alumnado, francés e italiano, lenguas que ya aprenden desde el curso anterior) y en el inglés, en base a las informaciones contenidas en los textos trabajados en la unidad, y en los conocimientos que el alumnado recabará acerca del lenguaje inclusivo en francés e italiano. De esta manera se cumple la expectativa curricular de vincular los aprendizajes de las tres lenguas a fin de acrecentar la conciencia lingüística del alumnado.

Asimismo, el objetivo transversal, común al currículo del nivel secundario, de tender a “la formación de una ciudadanía abierta, respetuosa

de las diferencias y activa” (Argentina, Córdoba, Secretaría de Educación, 2011, p. 3) se verá reflejado en las instancias de debate acerca de distintas posturas frente al lenguaje inclusivo. Por otra parte, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Consejo Federal de Educación, 2008) estipula una serie de pautas comunes al currículo de la educación formal en el ámbito escolar y de la formación profesional no universitaria que deben reflejarse en la enseñanza. La propuesta de actividades que presento se ajusta a uno de los objetivos de dicho programa en el marco de la enseñanza de la lengua en el Ciclo Orientado de la escuela secundaria, que estipula que “El lenguaje es esencial en la conformación de una comunidad. La cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad.” (Consejo Federal de Educación, 2008, p. 45) En ese sentido, el lenguaje inclusivo se constituye como un mecanismo alternativo para referirse a las personas y se diferencia de la norma lingüística del castellano que utiliza las formas del masculino para nombrar a un conjunto de mujeres y hombres. Este recurso alternativo, no exento de controversia por la dimensión ideológica que conlleva su uso, constituye una forma de nombrar una realidad (Banegas y López, 2019).

Precisamente, en este punto radica la relevancia de la unidad didáctica propuesta: por un lado, trata de un tema de actualidad que normalmente no se encuentra en los manuales para el nivel de proficiencia del alumnado destinatario; por otro lado, provee una instancia de concienciación lingüística plurilingüe. En el primer caso, Gray (2002) refiere a la ausencia de temas considerados controvertidos en los materiales de enseñanza de inglés como lengua extranjera, dado que su inclusión podría provocar reacciones adversas por parte de algunos usuarios. Sin embargo, como planteo al inicio, el tema del lenguaje inclusivo es parte del currículo de la enseñanza media y debe ser cubierto, aunque éste no se encuentre en el manual seleccionado para el curso. En el caso de la reflexión plurilingüe, tal como se mencionó en referencia a las características esperables de los manuales sensibles al contexto, este constituye tal vez el punto más débil de los manuales ofrecidos por el mercado editorial global, ya que el estricto monolingüismo que profesan obtura en la mayoría de los casos la

posibilidad de hacer hipótesis acerca de la presencia y el funcionamiento de rasgos lingüísticos en diferentes lenguas. La actividad desarrollada en el apartado 4.5 de este trabajo muestra una posibilidad de abordaje del tratamiento del lenguaje inclusivo en las distintas lenguas presentes en el contexto educativo de destino.

La unidad didáctica se estructura en cuatro ejes que consisten en tareas de preparación (*preparation tasks*), tareas centradas en el input (*input tasks*), tareas de producción oral y escrita (*output tasks*), y tareas de focalización en la forma, el significado y/o el uso de los recursos lingüísticos (*focus on form, meaning and/or use*). El punto de inicio de la unidad es conformado por las actividades de preparación y el de finalización consiste en la tarea final: el subtítulo del video. Si bien hay un punto de inicio y uno de finalización fijos, existe una estrecha relación entre los tres ejes, y aquel de la focalización lingüística es transversal a los demás. Los ejemplos presentados en las secciones siguientes son muestras de las actividades que componen la unidad didáctica diseñada.

## Tareas de preparación

Este ciclo de tareas se inicia con imágenes capturadas de un muro de la red social *Facebook*<sup>6</sup> y tienen la finalidad de identificar la problemática, motivar al alumnado, activar conocimientos previos y ampliar el léxico.

Figura 1.  
Tareas de preparación. Elaboración propia.



La imagen superior muestra un tipo de camiseta usada por el alumnado del último curso escolar que los identifica como futuros egresados, con la inscripción en lenguaje inclusivo (egresades). La segunda es un meme que muestra a Homero Simpson molesto por el uso de “egresades”, remedando el uso del lenguaje inclusivo (le pistole). El alumnado describirá las imágenes con la ayuda de las palabras y frases mostradas, y otras que eventualmente pregunten al docente o busquen en un diccionario, lo que contribuye a ampliar el repertorio léxico. Esta tarea está contextualizada en la actualidad social de la Argentina, y es motivadora para el grupo etario al que va dirigida.

## Tareas centradas en el *input*

Este ciclo de tareas tiene por finalidad proveer información acerca del tema en la lengua meta, brindar oportunidades para profundizar las destrezas de lectura y escucha, y conformar un corpus para la exploración

de las características lingüísticas de los textos que las integran. Además de servir como modelos de distintos géneros discursivos, son base para la expresión oral y escrita, la realización de distintas funciones comunicativas y la integración de las destrezas receptivas con las productivas.

Figura 2.

Tareas centradas en el input. Elaboración propia.

noun. **language** that avoids the use of certain expressions or **words** that might be considered to exclude particular groups of people, esp gender-specific **words**, such as "man", "mankind", and masculine pronouns, the use of which might be considered to exclude women.  
[Inclusive language | Define Inclusive language at Dictionary.com](https://www.dictionary.com/browse/inclusive-language)  
<https://www.dictionary.com/browse/inclusive-language>

**Task 1:** Find similar ideas in both texts

**Task 2:** Find opposites  
 avoid ↔ .....  
 exclude ↔ .....  
 discriminate ↔ .....  
 promote ↔ .....  
 eradicate ↔ .....

Using gender-inclusive language means speaking and writing in a way that does not discriminate against a particular sex, social gender or gender identity, and does not perpetuate gender stereotypes. Given the key role of language in shaping cultural and social attitudes, using gender-inclusive language is a powerful way to promote gender equality and eradicate gender bias.  
<http://www.un.org/en/gender-inclusive-language/>

El primer texto es una definición de lenguaje inclusivo tomada de un diccionario online<sup>7</sup> y el segundo es un fragmento sobre las características del lenguaje inclusivo extraído del sitio web de la Organización de las Naciones Unidas<sup>8</sup>. Ambos textos brindan modelos de formulación de actos de habla como definir (... *is language that avoids* ...), ejemplificar (*words such as "man"*), fundamentar (*Given the key role of* ...), todos relevantes y necesarios para referirse al tema en cuestión. La primera tarea consiste en identificar y extraer las ideas similares de ambos textos, lo que contribuye al desarrollo de las estrategias de lectura, mientras que la segunda tarea enfoca la atención del alumnado en los recursos lingüísticos de los textos, solicitando la búsqueda de antónimos de los verbos dados. La tarea aporta a la profundización de la estrategia de lectura selectiva y a la ampliación del léxico potencialmente necesario para expresarse acerca del tema de la unidad.

## Tareas de focalización lingüística

Este ciclo de tareas tiene por objeto hacer consciente al alumnado acerca de las características de los recursos lingüísticos presentes en los textos respecto de la forma (aspectos morfosintácticos), el significado (aspectos semánticos) y el uso (aspectos pragmáticos). Dependiendo de los recursos de que se trate, éstos pueden involucrar uno o más de los aspectos mencionados.

Figura 3.

Tareas de focalización lingüística. Elaboración propia.

**Using inclusive and gender-neutral language. Some suggestions.**  
Combine to form logical sentences

1. If you refer to boys and girls,	a. it's not necessary to change it.
2. In a forum, if you know the person only by a username,	b. repeat the username (instead of saying "he" or "she").
3. If you don't want to mark masculine or feminine in "todos",	c. you say "es un grupo de amigos".
4. The Royal Academy of Spanish (RAE) answers with a categorical "absolutely not"	d. use "todes".
5. If the masculine word coincides with the neutral form,	e. when asked if an x, @ or e ending is possible.
6. If the word is indefinite, as in "valientē,	f. you can use "chiques" instead of "chicos".
7. In Spanish, if you have a group of friends with nine women and one man,	g. you don't change it: "les nenes".
8. In English, if we make "student" plural	h. you don't need to use gendered language, for example, "Students can't use phones during their exams".

Think: most of the sentence parts in the left column begin with or have the word ...  
What does it mean? \_\_\_\_  
In the second half of the sentences all verbs are in the \_\_\_\_ tense  
One sentence is different. Which one? Why is it different?

La primera actividad consiste en aparear ambas partes de la oración, para lo cual es imprescindible la comprensión de los enunciados. Por esto, la actividad podría en su parte inicial ubicarse como una tarea centrada en el *input* dado que involucra la lectocomprensión, y una vez unidas las oraciones son también ejemplos de formulación de cláusulas condicionales que serán necesarias para la tarea de subtítulo. Una vez realizada la actividad de lectura, se invita al alumnado a enfocar su atención en una serie de tareas que requieren análisis de la forma de los enunciados: primero se los insta a identificar el recurso lingüístico

con que comienzan la mayoría de las oraciones, y luego a determinar la forma de los verbos de la segunda parte de las oraciones. Seguidamente, se les solicita precisar el significado de “if”. La determinación de estos aspectos de la forma y el significado de los recursos lingüísticos en inglés abre la posibilidad de realizar comparaciones con las demás lenguas que se aprenden para comprender las similitudes y diferencias entre ellas que contribuyan a construir un saber lingüístico de mayor profundidad. Este conocimiento explícito constituye una base para juzgar la gramaticalidad de los enunciados que se producen en las LCE aprendidas.

## Tareas de producción

La tarea principal de esta unidad didáctica consiste en el subtítulo en inglés de un video en castellano sobre las características del lenguaje inclusivo. Esta tarea podría clasificarse entre las actividades de mediación propuestas por el MCER (Consejo de Europa, 2002), que consisten en el (re)procesamiento de un texto en una lengua conocida para uno de los interlocutores, pero no accesible para otro u otros. La mediación escrita comprende una serie de etapas que son comunes a muchas tareas de diversa índole: planificación, ejecución, evaluación y corrección (Consejo de Europa, 2002, p. 86).

El video tiene una duración de cuatro minutos y consiste en una serie de imágenes animadas con un texto en off. La tarea propone al alumnado trabajar en grupos con un segmento de 30 segundos, el que primero deberán transcribir para contar con el texto que deben subtítular. Las tareas precedentes han brindado una parte considerable del léxico, frases y las estructuras gramaticales necesarias para realizar la tarea. Sin embargo, dada la limitada proficiencia en inglés del grupo meta, se proveerán ayudas adicionales en forma de un listado de palabras y fragmentos de oraciones para cada uno de los segmentos en que se dividió el video para esta tarea. La figura siguiente muestra a la izquierda la transcripción, y a la derecha ejemplos del andamiaje léxico que se pondría a disposición del alumnado para dos de los cuatro segmentos.

Figura 4.

Tarea de producción. Elaboración propia.

In pairs, transcribe the comment of the part of the video (30 seconds) you've been assigned. Then, provide English subtitles. Use the help provided .

00.00	¿Qué es el lenguaje inclusivo?	
-0.36	Es exagerado decir que el lenguaje es desigual? Los empresarios, los alumnos, los profesores, los políticos	Is it exaggerated to say that ... equal** unequal
	Esto se llama la masculinización del lenguaje	This is called ...
	El lenguaje no está exento de la desigualdad que existe en nuestra sociedad, y el uso del género masculino es una demostración de la inequidad histórica entre hombres y mujeres	... is not free from equality**inequality existing in ... The use of ...
	Esto, de alguna manera, legitima la posición de poder del varón por sobre la mujer	By no means does this legitimize ... of ... over ...
	Por ejemplo, cuando queremos referirnos a todas las personas que trabajan, mujeres y varones, decimos "los trabajadores" y no "las trabajadoras"	to refer to all ... we say ... instead of ...
00.37	Si bien hace más de 20 años la UNESCO sugirió que se hablase de niños y niñas, en vez de apelar al masculino genérico, este no es el único problema	Even if ... suggested the use of ... Instead of using ...
-01.1	Al plantear todo en términos masculinos o femeninos, pueden quedar excluidas personas que no se sienten representadas con la sexualidades dominantes.	When referring to everything in ... or ... terms People who don't feel identified with ... can be excluded
	Este carácter binario del lenguaje visibiliza únicamente a dos grupos.	This binary view of ... makes only ... visible
	Pero claro está que existen otras entidades de género	But there are ...

La actividad de subtítulo permitirá al alumnado compartir el video, por ejemplo, en el marco de proyectos de contacto con anglohablantes o aprendientes de inglés, de manera que la versión subtitulada del video representa una instancia real de comunicación. No se espera una tarea de subtítulo profesional, ya que ese sería un objetivo irrealizable para el alumnado, sin embargo, las restricciones impuestas por la velocidad con la que se suceden los enunciados en *off* implicarán la necesidad de reducir el caudal de información que pueda mostrarse como subtítulos. La confrontación de los enunciados de la lengua del video con posibles realizaciones en la lengua meta favorece el contraste y la comparación de formas de decir posibles en una lengua y la otra, y hace necesaria la consulta de diccionarios y otras herramientas como navegadores de internet para verificar la existencia y frecuencia de determinadas formulaciones. Además, la tarea es motivadora para un alumnado adolescente ávido de utilizar aplicaciones de edición de video.

## Tareas de vinculación con las demás LCE

Como se mencionó, el contexto educativo para el que se diseña esta unidad didáctica es el ciclo superior de la escuela secundaria con orientación en lenguas de la Provincia de Córdoba, Argentina, cuyo currículo en 5º año incluye, además del inglés, francés e italiano como lenguas adicionales. Al igual que el castellano, estas dos LCE pertenecen al grupo de las lenguas romances, por lo que comparten características en los planos morfosintáctico y léxico, mientras que, con el inglés, las lenguas romances muestran similitudes en el plano léxico, originadas en la influencia que el latín, en primer término, y más tarde las lenguas romances imprimieron al inglés en distintas etapas de su evolución. En este contexto de enseñanza y aprendizaje plurilingüe cobra especial relevancia explorar las vinculaciones existentes entre las LCE que se aprenden, no solo en el plano estructural y semántico, sino también en el plano sociolingüístico, por lo que es interesante explorar el fenómeno del lenguaje inclusivo en las LCE aprendidas: inglés, francés e italiano.

Figura 5.

Tareas de vinculación con las demás LCE. Elaboración propia.

### Conexión con L3, L+

- Find out about inclusive language in French and Italian. Give some examples. Compare with Spanish and English.
- Is the discussion around inclusive language in French and Italian speaking settings as passionate and divisive as it is in Argentina? Why do you think it is so?

La primera tarea solicita al alumnado recabar información sobre el lenguaje inclusivo en las dos lenguas romances adicionales (francés e italiano), y que comparen los recursos utilizados para desmarcar el género en esas lenguas con aquellos disponibles en el castellano y el inglés. Para esta tarea es necesario un trabajo coordinado con las y los colegas

que enseñan francés e italiano a fin de contar con informantes que ayuden a constatar los hallazgos realizados por los alumnos en internet y otras fuentes, y que colaboren en guiarlos en la búsqueda de la información. El informe puede realizarse por medio de una presentación PowerPoint o un *póster* que muestre los rasgos que presenta el lenguaje inclusivo en las cuatro lenguas.

La segunda tarea consiste en una discusión en inglés acerca del punto de vista del alumnado sobre el lenguaje inclusivo, y las posibles razones que pueden justificar el apasionamiento que suscita este tema en la sociedad argentina, y que suele provocar una polarización a favor o en contra de su uso. Este debate posibilita la toma de la palabra y la argumentación respetuosa de los distintos puntos de vista expresados por el alumnado, cumpliendo así con uno de los objetivos transversales de la educación secundaria, tal como se lo mencionó anteriormente. Esta discusión permite la reflexión intercultural, dado que en el debate entra en juego la apreciación de prácticas sociales de diferentes LCE.

En la implementación de ambas actividades, de ser posible la presencia en clase de los profesores de francés e italiano, pueden darse intercambios multilingües, incluso podría darse el caso de recurrir a la mediación oral entre varias lenguas. De esta forma, la discusión plurilingüe da lugar a una situación de comunicación posible en la vida real, si bien ésta se da en el contexto del aula con la finalidad del aprendizaje de las LCE y entre hablantes que tienen al castellano como lengua común.

## **A modo de conclusión**

El diseño de las actividades tuvo en cuenta las características de los materiales locales o localizados mencionadas en el marco teórico. Dicho marco, surgido a partir del análisis de los rasgos diferenciadores de los materiales concebidos para su uso en un contexto educativo determinado, fue ideado inicialmente para el análisis de materiales, y en este trabajo, constato su utilidad para guiar el diseño de nuevos materiales. Un rasgo diferenciador de los materiales propuestos y que los hacen adecuados

para la orientación en lenguas es la reflexión lingüística plurilingüe, un rasgo no encontrado en los manuales de inglés para el nivel de destino disponibles en el mercado local. Esta tarea en particular permite una transversalidad que incluye las tres LCE enseñadas en el contexto de aplicación y la L1 del alumnado, dando así respuesta al requerimiento curricular de crear vínculos entre las lenguas aprendidas.

Cabe aclarar que los materiales aquí mostrados aún no han sido pilotados, una tarea que se llevará a cabo próximamente, y que posibilitará evaluarlos en instancias de uso real en el aula. Los resultados del pilotaje permitirán realizar los ajustes necesarios para socializarlos entre los colegas que se desempeñan en escuelas con el perfil plurilingüe. No obstante, la especificidad de los materiales presentados en este trabajo, las características de su diseño y su fundamentación teórica pueden ser de ayuda a docentes que deseen crear sus propios materiales de enseñanza y aprendizaje de LCE para un contexto determinado.

Asimismo, se espera que estos materiales contribuyan a una mejora en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular el inglés, en el ámbito de la escuela media de gestión pública con orientación en lenguas, tendiendo de esta forma a una democratización de la oferta de enseñanza de lenguas extranjeras.

## Referencias

- López Barrios, M. & Villanueva de Debat, E. (2014). Global vs. local: Does it matter? En S. Garton & K. Graves (Eds.), *International perspectives on materials in ELT* (pp. 37-52). Palgrave Macmillan.
- López Barrios, M. & San Martín, M. (2018). Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto: diseño, implementación y evaluación. *Abordajes* 6 (12), 417-431.
- Banegas, D. L & López, M. F. (2019). Inclusive Language in Spanish as Interpellation to Educational Authorities. *Applied Linguistics*, 42(2), 342-346. <https://doi.org/10.1093/applin/amz026>

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Anaya.
- Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- Gray, J. (2002). The global coursebook in English Language Teaching. En D. Block y D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 151-167). Routledge.
- Mishan, F. y Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2° ed.). Edinumen.
- Secretaría de Educación (2011). *Diseño Curricular. Tomo 1: Encuadre General*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Secretaría de Educación (2012). *Diseño Curricular de Educación Secundaria 2012-2015, Tomo 6: Orientación Lenguas*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad (2018). *Aprendizajes y contenidos fundamentales. Educación de Nivel Secundario*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179, DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>

## Notas

- 1 Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto: diseño, implementación y evaluación. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC (Res. SECYT 411/18), 2018-2021.
- 2 Infero este nivel a partir de los materiales de inglés utilizados en el 6° año de una de las escuelas con orientación en lenguas, según lo informado por la docente a cargo.
- 3 Diccionario de términos clave de ELE.
- 4 Diccionario de términos clave de ELE.
- 5 Mundo TKM: ¿Qué es el lenguaje inclusivo? <https://www.youtube.com/watch?v=zHQVIsY3Wvs&fbclid=IwAR2Mtf9mu1EV1kNjMeuqFwEiQNw-7zOHJbEV06MUUrtkIE6C3GDmtub-nnQjk>
- 6 Chamadresi: Cómo se dice meme en lenguaje inclusivo <https://www.facebook.com/chamadresi/photos/a.233076123414441/1847287395326631/?type=3&theater>
- 7 Inclusive language <https://www.dictionary.com/browse/inclusive-language>
- 8 Gender-inclusive language <http://www.un.org/en/gender-inclusive-language/>