

De cómo aprender lenguas y contenidos curriculares actuando

Luci Nussbaum

La experiencia muestra que las personas aprenden lenguas usándolas: niños y niñas, al hablar con sus mayores, extranjeros en sus contactos con personas nativas. etcétera. Igual ocurre con el alumnado extranjero en la escuela, el cual, en poco tiempo, domina lo necesario para comunicarse con compañeros y compañeras en el patio y en otras situaciones de relación informal.

Introducción

Existe una primera explicación sencilla del uso de la lengua según el contexto. Niños y niñas, trabajadores extranjeros, turistas y escolares son, antes que aprendices, usuarios de las lenguas para, a través de ellas y con ellas, realizar actividades concretas: jugar, buscar trabajo y vivienda, comer en un chiringuito o, simplemente, establecer contactos con otras personas. Los usuarios están, pues, motivados para entender a sus interlocutores y para hacerse entender; las palabras, los gestos las fórmulas, las maneras particulares de tratarse las personas (los datos en la nueva lengua) toman sentido y son interiorizados en contextos precisos. Claro está que los interlocutores tienen un papel clave para ayudar, a quien conoce poco la lengua, a desarrollar conjuntamente las actividades mencionadas como ejemplo. Esta manera de entender la adquisición de lenguas -que no distingue en dos procesos aprendizaje y uso, ni el usuario del aprendiz-, todavía no ha calado con fuerza en nuestro sistema educativo, de manera que se suelen estructurar como dos procesos separados el aprendizaje de lenguas y su uso cuando se aprenden contenidos curriculares. Esta compartimentación tiene no pocas consecuencias, sobre todo cuando la escuela tiene que atender a la creciente diversidad lingüística de su público.

En este pequeño texto intentaré explicar que es posible hacer dos cosas al mismo tiempo: aprender lenguas cuando se están tratando contenidos curriculares. Esta propuesta se inspira en los llamados enfoques por tareas y en teorías que establecen nexos entre aprendizaje y acción.

Acoger la diversidad lingüística

En nuestro país, como en otros países europeos, se plantea el dilema de conseguir que, en poco tiempo, el alumnado extranjero consiga las competencias necesarias para acceder a las clases regulares. La tarea no es fácil, puesto que dicho alumnado posee experiencias, competencias y saberes muy diversos y, por lo tanto, las medidas de acogida tienen que responder a esta diversidad. Dos razones apoyan la necesidad de reducir al máximo la permanencia de chicos y chicas en aulas de acogida lingüística. En primer lugar, porque ya se ha demostrado que las clases de lenguas segundas y extranjeras en las que sólo se aprende lengua son poco efectivas. De hecho, los programas de inmersión fueron creados precisamente para responder a esta constatación. En segundo lugar, porque, si la escuela es uno de los contextos idóneos para la socialización de los escolares extranjeros, no parece lógico que, en su interior, se les separe, privándoles así de contactos lingüísticos privilegiados con sus compañeros y compañeras. Ahora bien, en tales condiciones, ¿no se va a rebajar el ritmo de trabajo de los escolares autóctonos? Podemos preguntarnos, pues, si es posible programar actividades de aula que permitan a uno y otro alumnado a adquirir competencias lingüísticas y contenidos curriculares propios de su nivel. Responderemos que sí, aunque para ello son necesarias, como mínimo, dos condiciones: a) instaurar un clima de cooperación en el aula, y b) diseñar actividades adecuadas.

La primera condición implica que los escolares autóctonos tienen que aprender a valorar positivamente el contacto con compañeros que poseen saberes y habilidades distintos y, aprender en la acción, a convertirse en mediadores entre los saberes y competencias de sus compañeros y aquellos que ofrece la escuela y que ellos y ellas dominan en parte. De hecho, algunos centros educativos se plantean ya la figura del alumno tutor, alguien que media entre la cultura escolar y un alumno o una alumna recién llegados. La segunda condición comporta programar actividades de aula en las que, tanto el alumnado recién llegado como el autóctono, aprendan. En los apartados siguientes nos detendremos sobre dos extremos. Examinemos, en primer lugar, qué supone apreciar la diversidad cultural.

Aprender del otro: el caso de Lluís y Kamal

La escuela puede tener un papel importante en hacer entender a niños y niñas que ser distinto, no saber o no saber hacer lo que se considera banal, no implica ser inferior. Veamos un ejemplo. Kamal, un chico de origen turco, se halla trabajando en pareja con Lluís, en un aula de quinto curso de primaria. Ambos muchachos están discutiendo y peleándose. Lluís está enfadado porque Kamal no entiende bien lo que tiene que hacer. Rosa, la maestra, se acerca para que inicien una actividad. Veamos la reacción de Lluís y el procedimiento de Rosa para hacerle ver a Lluís que su punto de vista no es justo (la línea vertical después de un enunciado indica una pequeña pausa).

-Rosa: Venga| (dirigiéndose a Kamal) ¿Tú sabes jugar al memory?|

-Kamal: No|

-Rosa: ¿No?

-Lluís: Es que no es de aquí ¿eh?|

-Rosa: Bueno| ¿Y qué?| Pues se lo contamos, no pasa nada|

-Lluís: Prefiero al xxx (Lluís dice algo que no se entiende en la grabación) |

-Rosa: ¡Ay, calla!| ¿Por qué qué dices esto? Esto es muy feo | prefiero prefiero|

-Lluís: Sabes algo|

-Rosa: Sabe muchas cosas|

-Lluís: No sabe inglés|

-Rosa: ¿Y qué?| pero sabe otras cosas que tú no sabes| ¿a que sí?|

-Kamal: ¿Turco sabes?| A ver|

-Rosa: ¿Ves?|

-Lluís: ¿Qué?|

-Rosa: ¿Sabes turco?| ¿Tú?|

-Kamal: Turco|

-Rosa: No| y él sí| ¿Ves| como sabe más cosas que tú?|

-Lluís: Vale|

-Rosa: Claro| es su idioma|, ¿verdad que sí?| Mira| ¿te cuento cómo se juega al memory?|

-Kamal: Sí|

Parece que Lluís ha entendido lo que pretende transmitirle Rosa, puesto que, en el resto de actividades, Lluís toma el papel de guía, y casi de maestro de su compañero. Observemos un fragmento en que ambos chicos están intercambiando informaciones:

-Lluís: ¿Qué edad tiene el niño?| O la niña|

-Kamal: ¿Qué? |

-Lluís: (hablando lentamente) ¿Qué edad| tiene el niño o la niña?|

-Kamal: ¿Dad qué es?|

-Lluís: (hablando alto) Edad| años|

-Kamal: Ah| séis| es niña|

Lluís pregunta algo que Kamal no entiende. Entonces, Lluís adopta un procedimiento habitual para hablar con extranjeros: repetir su enunciado despacio. Ante la nueva pregunta de Kamal, Lluís recurre al procedimiento de decir lo mismo con otra palabra que supone que su compañero va a entender. El procedimiento tiene éxito y la actividad puede proseguir. En el resto de actividades, de las cuales no podemos dar cuenta aquí por razones de espacio, la ayuda de Lluís no sólo se basa en facilitar la comprensión a Kamal, sino también en ayudarle a entender cómo funciona la actividad y cuál es el papel de Kamal en su desarrollo.

Parece claro que Kamal ha tenido muchas oportunidades para aprender de su compañero. Tenemos también indicios para pensar que Lluís ha entendido en qué consiste mediar entre su compañero y la actividad, y que, por lo tanto, ha modificado su actitud respecto de Kamal considerándole un compañero con quien se puede trabajar. Ahora bien, ¿aprende Lluís otras cosas? Es probable que su papel de regulador de la actividad le ayude, en el futuro, a ser más independiente de la maestra y a actuar por cuenta propia. Pero, ¿trabajando con Kamal u otros compañeros que estén en estadios lingüísticos y comunicativos semejantes a los de Kamal podrá aprender Lluís? Mi hipótesis es que sí.

A continuación daré cuenta de una pequeña experiencia que realicé, en colaboración con otra maestra, para enseñar lengua y contenidos curriculares en una aula diversa.

Tareas para aprender lenguas y contenidos curriculares: una propuesta para empezar a andar

Tuve la suerte de ser invitada a observar la clase de una maestra, a la que llamaremos Marta, encargada de enseñar ciencias a un grupo de niños autóctonos y extranjeros de orígenes geográficos distintos, con menos de un año de permanencia en una escuela primaria y con competencias muy diversas en catalán, la lengua que se usaba en el aula. Estaban trabajando en una secuencia sobre el funcionamiento del cuerpo humano. Marta estaba preocupada porque los niños no atendían y se peleaban. Ambas nos dimos cuenta de que las actividades no planteaban ningún reto para algunos chicos, mientras que otros entendían poco y, por lo tanto, "desconectaban". Entonces nos planteamos aumentar la exigencia, aprovechando las habilidades lingüísticas de unos (los autóctonos y los hispanoamericanos, que tienen menor dificultad en entender el catalán) y las habilidades escolares de aquellos que poseían una mayor cultura escolar.

Decidimos programar tareas comunicativas cortas para ser realizadas en formatos variados -colectivamente, por parejas o por tríos- y que exigieran un resultado y una suma atención para alcanzarlo. Las actividades -véanse ejemplos de algunas de ellas en el cuadro 1- trataban sobre la digestión e implican procedimientos y habilidades lingüísticas diversos: comprensión oral y comprensión escrita, producción oral y escrita, interacción oral; aspectos de la competencia lingüística (léxico, morfosintaxis, pronunciación); aspectos de la competencia discursiva (descripción, exposición, conversación); contenidos curriculares no lingüísticos (la digestión) y el desarrollo de actitudes

(cooperación, participación, atención).

Cuadro 1. Ejemplos de algunas actividades

- La maestra lee y explica un pequeño texto referido a las fases de la digestión, ayudándose de gestos y aclarando el sentido de las palabras técnicas. El alumnado, agrupado en parejas, tiene, para seguir la explicación, un esquema, a medio rellenar. Luego hay que completar el esquema pegando palabras y dibujos correspondientes a cada parte del aparato digestivo. A continuación, se entregan los pequeños textos a los chicos para comprobar si han hecho la actividad de manera correcta.
- Se entrega a cada pareja un sobre que contiene nombres de partes del aparato digestivo. Es preciso emparejarlos y justificar por qué. La actividad se pone en común y se comprueba que diversas soluciones son posibles.
- Se inicia una conversación con el tema: ¿Os ha dolido alguna vez la barriga? Se habla de posibles trastornos y de sus posibles causas. A continuación se lee el pequeño texto: *¿Por qué nos duele a veces la tripa?*
- Agrupados en parejas, los alumnos tienen que preparar, con la ayuda del pequeño texto y de un guión breve, un diálogo entre un médico y un paciente. A continuación se representan los diálogos y luego se reflexiona sobre cada uno, atendiendo a aspectos como saludos, tratamiento entre médico y paciente, uso de términos técnicos, etcétera. Entre todos, se elige el grupo que mejor haya representado su diálogo y se le entrega un diploma: "Los artistas de la semana".
- De tres en tres, los alumnos prepararán cinco preguntas "difíciles" sobre el sistema digestivo. Las escribirán y pasarán a otro grupo, el cual deberá responderlas. Cada grupo corregirá las respuestas de otro grupo y pondrá una nota final.

Las tareas presentaban algunas características que resumiremos:

- Son cooperativas, porque se realizan en colaboración con otra persona, favoreciendo así el intercambio de procedimientos y saberes, la atención a las formas y a la comunicación de contenidos curriculares.
- Comportan recepción y manipulación de información para hacer algo con ella, y no sólo para memorizar. Las informaciones nuevas, siempre ofrecidas en pequeñas dosis, mediante una explicación breve o un texto corto, son utilizadas inmediatamente para rellenar un esquema, emparejar conceptos, preparar y representar un pequeño diálogo entre médico y paciente o construir un cuestionario de evaluación final.
- Son abiertas, porque permiten respuestas diversas de manera que el alumnado entienda que los conocimientos se hallan conexos, son manipulables.
- Favorecen la discusión, la negociación del contenido y de las formas lingüísticas.
- Incluyen la autoevaluación de los resultados.
- Ofrecen la posibilidad de reflexionar, mientras se usa la lengua, sobre sus formas adecuadas.

Este tipo de propuestas tiende a borrar las barreras entre aprendiz de lenguas y usuario, entre aprendizajes lingüísticos y comunicación, entre lenguas y contenidos curriculares, además de otorgar al alumnado un mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje. La lengua y la reflexión sobre las formas de su uso adecuado se hallan al servicio de la actividad y es ella el motor del aprendizaje.

Hem parlat de:

Educación
Didáctica
Lengua
Diversidad lingüística
Currículos
Multiculturalidad

Bibliografia

ESCOBAR, C. (2002): *Interacción oral y aprendizaje*. Mosaico, 8 y 9.

JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (eds.) (1998): *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona. ICE de la UAB.

NUNAN, D. (1989): *Diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge. Madrid.

SERRA, J.O.M.; VILA, I. (2000): "Las lenguas segundas y la escuela", en U. RUIZ BIKANDI: *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid. Síntesis.

Unamuno, V. (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Barcelona. Graó.

VV.AA. (2000): *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 23. Lenguas e inmigración. Barcelona. Graó.

Direcció de contacte

Luci Nussbaum
Universitat Autònoma de Barcelona