

- Dar a conocer la experiencia de un proyecto de investigación-acción en contextos educativos cuya característica es la diversidad: de orígenes, culturas, lenguas, etc.
- Sensibilizar al profesorado y otros profesionales hacia la búsqueda creativa de propuestas pedagógicas y didácticas diversas.
- Promover el debate y la reflexión conjunta sobre estas experiencias para avanzar más en propuestas educativas coherentes y bien fundamentadas desde los docentes.
- Valorar la importancia de la formación permanente en el desarrollo profesional docente y en la mejora de la calidad de la educación.

Contribución I:

MARCO TEÓRICO: DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y CONTEXTOS MULTICULTURALES Y PLURILINGÜES

David Cristóbal Huertas (*Centro del Profesorado de Almería*)

RESUMEN

El aprendizaje en general y de la lengua en particular se produce cuando existe la posibilidad de realizar una tarea significativa que permita que los sujetos interactúen con el objeto de conocimiento (la lengua) y entre ellos. Esta interacción en situaciones significativas que exijan una tarea compartida entre los sujetos y que lleven a la reflexión metalingüística sobre el funcionamiento de la lengua como condición básica para el aprendizaje. Por eso, consideramos la lengua unida a sus usos sociales, que en el currículum como en la realidad, van ligados a todas las áreas: es así que la lengua se convierte en eje central y transversal de todo el currículum.

Por otro lado, la existencia de niños bilingües en nuestra propuesta nos lleva a considerar aspectos del aprendizaje bilingüe: la teoría de la competencia subyacente común y la distinción entre lenguaje académico y conversacional (Cummins, 2002).

Todo esto junto a una concepción socioconstructivista de la escuela exigen la indagación compartida por los docentes, la construcción de la innovación compartida y también modificaciones sustanciales en la organización escolar tradicional.

Una de las cuestiones principales ligadas a la didáctica es la conservación del sentido del conocimiento tanto desde el punto de vista del área de conocimiento como desde el de la persona que aprende. Si seguimos el concepto de transposición didáctica de ChevAllard (1997), el conocimiento ha de transformarse para ser enseñado; de ahí que sea esencial que se evite la pérdida de significado durante ese proceso de transformación y que esa conservación del significado tenga en cuenta tanto el área como a la persona que aprende. Por tanto, la transposición didáctica lleva consigo tanto la exactitud de la reproducción del conocimiento original como la capacidad del niño para atribuir significado a ese significado.

Este proceso de transposición didáctica y de transformación del conocimiento viene determinado por el hecho de que las condiciones que dan forma a los contextos de enseñanza y aprendizaje son diferentes a las que dan forma a los contextos científicos, artísticos y sociales. La transformación, a veces, puede llevar a nuevos contenidos que no corresponden al contexto inicial. La clave está en evitar este alejamiento y en ofrecer contenidos dentro de contextos significativos que estén conectados con el mundo real y con los conocimientos previos del alumnado: la idea es que el alumnado comience con lo que ya sabe y progrese hacia lo que no sabe mediante un proceso que sea funcional y significativo. Cuando la enseñanza se enfrenta al conocimiento de la realidad compleja, tiende a "delimitarlo" en parcelas de conocimiento

parcial: buena prueba es la artificiosa división que el currículum realiza de la realidad compleja. Se asume que la fragmentación del conocimiento facilita la comprensión y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la delimitación de la realidad en partes independientes y aisladas descontextualiza el conocimiento. Así, el alumnado no ve la realidad compleja como un todo sino que la analiza de una manera fragmentaria al tiempo que intenta encontrar un significado en lo que hace. La escuela tiene un papel esencial a la hora de proporcionar la cohesión transcurricular en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La lengua constituye un área privilegiada de nuestro fragmentario currículum. Por un lado, el resto de las áreas se expresan, se materializan, tienen lugar mediante el uso de la lengua: de ahí que el papel integrador transversal de la lengua pueda utilizarse como una de las garantías a la hora de proporcionar esa coherencia y ese vínculo de la escuela con la realidad compleja. Por el otro, la escuela utiliza una organización que depende en un altísimo porcentaje de la lengua: las rutinas escolares, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la vida escolar en general se realizan a través de la lengua y proporciona incontables oportunidades de uso real de la lengua que facilitan de forma extrema los procesos de transformación del conocimiento y conservación del significado. En cierta medida, el objeto de conocimiento (la lengua, en este caso) no necesita transformarse ya que se usa continuamente en todas las instancias de la vida escolar y es, además, uno de los grandes ejes transversales que atraviesan y dan coherencia al currículum fragmentado.

De ahí que, en principio, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua no debieran plantear excesivos problemas a la hora de considerar su potencial significatividad y conexión con el mundo real. Decimos "en principio" porque también la lengua ha sufrido una fuerte descontextualización y tiende a ser enseñada como una parcela aislada de conocimiento situada al margen de sus usos y funciones sociales, de su significatividad, en definitiva.

Para clarificar más nuestra propuesta tendríamos que hablar de otros aspectos; además de significatividad cabría hablar de "sentido" de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No basta con que las tareas propuestas en torno a la lengua sean significativas y estén incardinadas en los usos y funciones sociales del lenguaje; las propuestas deben tener "sentido" para los niños y niñas. Esto es, los niños y niñas tienen que sentir una motivación interna, tienen que estar interesados por el objeto de conocimiento: en este caso, tienen que experimentar una necesidad de usar la lengua y progresar en ella.

Una cuestión clave en la didáctica de la lengua es la consideración del aprendizaje de la lengua oral y del lenguaje escrito como actividades complejas que requieren actividades cognitivas diferenciadas. La lengua oral y la lengua escrita forman parte de la vida del niño como un todo situado en contextos comunicativos relevantes. Concebimos el aprendizaje de la lengua no como un proceso lineal sino como un proceso de construcción en el que el niño elabora y reelabora nuevas hipótesis sobre la lengua mediante comparaciones con sus hipótesis previas. Es obvio que este proceso de construcción se basa en la interacción social: de este modo, la lengua es un proceso social que usamos y aprendemos mediante contextos sociales significativos. Aprender una lengua significa, entonces, convertirse, mediante ese proceso de construcción social, gradualmente en productor y receptor de una variedad de textos con diferentes funciones y en diferentes condiciones comunicativas.

Otro aspecto importante que habría que considerar en la discusión sobre la enseñanza de la lengua es la distinción entre lenguaje conversacional y lenguaje académico (seguimos la distinción entre BICS –Basic Interpersonal Communicative Skills– y CALP –Cognitive Academic Language Learning Proficiency–, Cummins, 2002). No podemos perder de vista que el dominio del lenguaje conversacional (que incluye también a la lengua escrita informal) no coincide en muchísimos casos de nuestro alumnado (de minorías étnicas y autóctono) con el dominio del lenguaje académico (oral y escrito): es una falacia considerar que un niño o niña que sepa hablar en, digamos, español domina el lenguaje académico escolar del currículum. La enseñanza y el aprendizaje de este registro académico (vocabulario específico de las áreas, estructuras sintácti-

cas formales, tipos de texto típicamente académicos) requiere una atención y tiempo especiales desde supuestos poco asumidos. En primer lugar, la enseñanza de la lengua y de este registro académico debe estar presente, de manera explícita e implícita, en todas las áreas del currículum. En segundo lugar, determinados usos formales y académicos de la lengua (tipos de texto, por ejemplo) deben ser objeto de la enseñanza y aprendizaje desde el comienzo de la escolarización. En tercer lugar, el alumnado de minorías étnicas no necesita que la escuela se centre en enseñarles el registro informal que, de una forma u otra, aprenderán rápidamente en la calle, en el barrio, con la televisión, con otras criaturas en el patio; lo que necesita este alumnado es que la escuela se centre en enseñarles la lengua académica. Sólo teniendo en cuenta estos supuestos estaremos apostando por la igualdad de oportunidades de estos alumnos a la hora de acceder al currículum: el lenguaje académico es la llave que abrirá la puerta del progreso escolar de este alumnado. Sería interesante resaltar que estas premisas son aplicables no sólo al alumnado de minorías étnicas sino también al alumnado autóctono socialmente desfavorecido.

¿Cómo integrar estos principios en las clases? ¿Cómo podemos fomentar que nuestros alumnos, autóctonos o de minorías étnicas, progresen en el aprendizaje de la lengua y estén en igualdad de oportunidades para acceder al currículum?

Centrándonos en el tema de los alumnos de minorías étnicas es esencial considerar la cuestión de la madurez del alumnado y evitar darles trabajo por debajo de su nivel de competencia. Esto puede conseguirse mediante el uso de materiales reales que ayuden al desarrollo lingüístico, literario y conceptual que garantice el acceso por parte de este alumnado a todo el currículum. Está claro que no sólo los materiales auténticos garantizan el éxito de la enseñanza y el aprendizaje: las tareas deben ser exigentes cognitivamente y el profesorado debe estar especialmente atento para garantizar el andamiaje necesario que haga de puente entre las posibles carencias lingüísticas y las habilidades cognitivas de alto nivel (evaluación, inferencia, hipótesis...). Este andamiaje será, en gran parte, el responsable de que las piezas del puzzle encajen y el niño consiga el progreso en el dominio del lenguaje académico a través del ejercicio de sus habilidades cognitivas y metacognitivas.

En cuanto a la exigencia de las tareas, es interesante el modelo de diferenciación de Cummins (*op. cit.*) a través de dos ejes: uno vertical de 'exigencia cognitiva' y otro horizontal de 'contextualización'. Así, nos encontramos con el siguiente esquema:

<p>4 tareas exigentes cognitivamente y contextualizadas</p>	<p>3 tareas exigentes cognitivamente y descontextualizadas</p>
<p>2 tareas poco exigentes exigentes y contextualizadas</p>	<p>1 tareas poco exigentes cognitivamente y descontextualizadas</p>

La eficacia de las tareas a la hora de fomentar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua se situarían en un continuo desde el cuadrante 1 (actividades a evitar) hasta el cuadrante 4 (máxima eficacia). En este cuadrante, tareas contextualizadas y exigentes cognitivamente, se situarían las interacciones metalingüísticas que, a nuestra manera de ver, son uno de los pilares básicos del progreso en el aprendizaje de la lengua.

Además de la cuestión de los materiales y tareas, debemos asegurarnos de que todos los niños y niñas estén expuestos a una variedad de modelos de la lengua. A menudo se da por supuesto que el único modelo válido en una clase es la maestra. Se puede optimizar el nivel de uso de la lengua mediante metodologías alternativas que supongan la interacción entre iguales y el trabajo colaborativo en grupo.

Por supuesto, esta última idea retoma la idea de que las lenguas se aprenden en un proceso de construcción social mediante la interacción: los niños y niñas necesitan hablar, escuchar, leer y escribir con otros y para otros, ya sean niños o adultos. Es esa interacción entre los niños y otros hablantes, lectores y escritores con diferentes niveles de competencia lingüística y comunicativa lo que asegurará la re-construcción del conocimiento sobre la lengua.

Se ha mencionado más arriba la necesidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan en cuenta no sólo su significatividad sino su sentido y relevancia para los aprendices. Gran parte de este sentido depende de la autoestima y confianza de éstos; cuando hablamos de contextos multiculturales debemos considerar que la autoestima, la confianza del alumnado de minorías étnicas es un aspecto que puede influir en su relación con la lengua y, por lo tanto, en su aprendizaje. Entran aquí en juego factores afectivos como el periodo de silencio que la mayoría de aprendices de una segunda lengua experimentan y que la escuela debe respetar. También la consideración de que, si la escuela no muestra ningún interés por los conocimientos y experiencias previas de alumnado inmigrante, por sus lenguas y sus culturas, por todo lo que pueden traer a nuestras sociedades y a la misma escuela, difícilmente pueden sentirse motivados para aprender la lengua del país de acogida y difícilmente pueden las propuestas escolares tener ningún sentido para ellos.

Entra aquí en juego un tema de extrema relevancia: el tratamiento que la escuela (y, aunque se escape de nuestro tema, la sociedad de acogida) realice de las lenguas de las minorías étnicas.

Desde nuestro punto de vista, es esencial la noción de bilingüismo aditivo de Lambert y Cummins: el alumnado bilingüe no debe ser considerado en términos de carencias (esto es, "les falta nuestra lengua") sino en términos positivos. En efecto, este alumnado (a menudo ya bilingüe o trilingüe) puede y va a aprender la lengua del país de acogida, lo que representaría una lengua más y, por tanto, un valor más. Es interesante ligar a esta idea la sugerencia de que la lengua es en todas las sociedades un instrumento de poder: lo que habría que evitar es utilizar la lengua del país como un instrumento de poder sobre las minorías étnicas. Bien al contrario, el bagaje lingüístico de las minorías étnicas debe incorporarse como una riqueza adicional para las aulas, las escuelas y las sociedades. Es decir, deberíamos pasar de la idea de una lengua utilizada como instrumento de poder contra las minorías a la idea del plurilingüismo como noción de valor cultural e instrumento de más poder para todos. Está, por tanto, claro que nuestra propuesta favorece el mantenimiento de la lengua familiar no sólo en contextos extraescolares: la escuela debe hacer visible la diversidad lingüística de sus alumnos como un signo de reconocimiento y aceptación del otro, de los otros. Como ya se ha dicho antes, sólo así este otro podrá interesarse por lo que la escuela propone y podrá empezar a pensar que la escuela le concierne. Aunque la introducción de las lenguas de minorías étnicas en el currículum puede quedar lejos de nuestra realidad, detalles cotidianos como la pronunciación y escritura correcta de los nombres propios, la visibilidad de las lenguas o la previsión de adecuados cauces de comunicación con las familias sí deben tenerse presentes continuamente y de manera explícita.

Unida a la noción de bilingüismo aditivo se encuentra la hipótesis de la competencia lingüística subyacente común de Cummins (*Op. cit.*): las habilidades implicadas en el uso de una lengua (el saber hacer cosas con el lenguaje y con otros usuarios del lenguaje) no dependen de cada lengua sino que son comunes para todas las lenguas. Lo interesante de la propuesta es que esta competencia que subyace al uso de cada lengua en hablantes monolingües o plurilingües no es innata y que es transferible a las lenguas nuevas que se aprenden. Esta idea tiene

unas implicaciones de gran trascendencia en el alumnado con lenguas diferentes a la lengua de la escuela: el alumnado de minorías étnicas tiene competencias desarrolladas desde su propia lengua que puede transferir a la lengua de la escuela; además, las competencias desarrolladas desde la lengua de la escuela pueden transferirse a la lengua familiar. Lo interesante es que se potencie un proceso bidireccional de transferencias que desarrolle las habilidades de la competencia subyacente común implicadas en el uso académico formal de la lengua. Si la escuela tiene esto en cuenta, el alumnado bilingüe dispondrá de un potencial lingüístico que los situará en una ventajosa situación lingüística y escolar.

En líneas generales estos son los principios teóricos que subyacen a nuestra propuesta. Las minorías étnicas ocupan un papel cada vez más relevante en nuestra sociedad; no tener expectativas para los alumnos de estas minorías supone traicionar los principios básicos que deben guiar la educación. La dificultad estriba en integrar todos esos principios en la práctica educativa para promover una verdadera igualdad de oportunidades en contextos multiculturales. Muchos de esos principios llevan consigo profundos cambios organizativos. El reto está servido: aprovechemos la nueva situación de nuestras escuelas para cambiarlas y mejorarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHEVALLARD, YVES (1997): *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

CUMMINS, JEAN (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata/MEC.

Contribución 2:

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA, UNA PROPUESTA PARA TODOS

María José Irigaray Fernández (Centro del Profesorado de Almería)

RESUMEN

Hace años un grupo de docentes, nos planteamos analizar y experimentar algunas propuestas metodológicas sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua; que después se extenderían a otras áreas y más tarde a la totalidad de nuestra actividad escolar.

Al mismo tiempo nos reuníamos en grupos de trabajo para reflexionar y analizar nuestras prácticas educativas, comprobando que aprender con otros era más gratificante, motivador y eficaz. La necesidad de hacer cosas juntos tanto docentes con docentes, criaturas con criaturas, docentes con criaturas, mayores con pequeños; era necesario para motivar, aprender y atender a la diversidad.

Nos propusimos planificar situaciones de enseñanza aprendizaje donde necesariamente hubiera que hacer cosas juntos. Situaciones abiertas donde se posibilitara las interacciones diversas de diferentes niveles de competencia.

Las posibilidades de estas interacciones utilizando materiales diversos en actividades abiertas, nos estaba dando pistas para lo que nosotros entendíamos que era atender a la diversidad dentro de propuestas de escuela inclusiva.

Al principio las interacciones se hacían dentro del grupo clase. Muchas de nuestras actividades se desarrollaban en pareja, grupos pequeños...