

La enseñanza de la lengua: usos y prácticas lingüísticas diversas

Laura Rayón
Esteban Rubio

Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Madrid. Spain

Resumen

Los autores presentan alternativas para trabajar la enseñanza de la lengua, dando respuesta a la diversidad cultural de las aulas, mejorando la comprensión y el uso del lenguaje entre el alumnado. A partir de una propuesta práctica se ve necesario establecer un modelo de comunicación multidireccional y circular dentro del aula, así como una participación de los alumnos en la elección y planificación de los contenidos. Relacionado con esto también es interesante negociar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los procedimientos que se utilizan, así como la evaluación que se hace, la cual ha de obedecer a razones pedagógicas teniendo en cuenta la participación activa del grupo.

Palabras clave: integración de la diversidad, enseñanza-aprendizaje de la lengua, entidad cultural, construcción del conocimiento.

Resum

Els autors presenten alternatives per treballar l'ensenyament de la llengua, tot donant resposta a la diversitat cultural de les aules, afavorint la comprensió i l'ús del llenguatge entre l'alumnat. A partir d'una proposta pràctica es veu necessari establir un model de comunicació multidireccional i circular dins l'aula, així com una participació dels alumnes en l'elecció i planificació dels continguts. Relacionat amb això, també és interessant negociar les estratègies d'ensenyament-aprenentatge i els procediments que s'utilitzen, així com l'avaluació que es fa, la qual ha d'obeir a raons pedagògiques tenint en compte la participació activa del grup.

Paraules clau: integració de la diversitat, ensenyament-aprenentatge de la llengua, entitat cultural, construcció de coneixement.

Abstract

A number of alternatives to language teaching are presented by the authors with the aim of responding the cultural diversity of classrooms, while promoting language comprehension and use among students. Starting from a practical proposal, it becomes necessary to establish a model of multidirectional and circular communication inside the classroom and, at the same time, to allow the students' participation during the process of choosing

and planning the contents. Moreover, it may also be interesting to discuss the strategies and ways of teaching-learning and the kind of evaluation, which must always be along pedagogical lines, taking into account the active participation of the group.

Key words: Integration of diversity, language teaching-learning, cultural entity, knowledge's construction.

Sumario

- | | |
|-------------------------------|-----------------------|
| 1. Presentación | 3. Propuesta práctica |
| 2. Consideraciones de partida | Bibliografía |

1. Presentación

Proponemos facilitar a los alumnos de ESO experiencias educativas que hagan emerger, al tiempo que enriquezcan, la diversidad de formas de actuar y pensar en el aula, favoreciendo la comprensión y el uso del lenguaje como objeto de conocimiento y como instrumento para su construcción desde la diversidad de prácticas lingüísticas e identidades culturales.

Experiencias que tienen que ver como eje vertebrador la participación activa del profesor y los alumnos en el diseño y el desarrollo curricular a partir de un proceso largo de diálogo y negociación colectivo y permanente de toma de decisiones respetuoso con la diversidad. El modelo de comunicación, la selección de contenidos, la forma de abordarlos y la organización y estrategias de evaluación, se convierten en importantes dimensiones en torno a las cuales recrear un espacio donde converjan y se reconstruyan diferentes formas de pensar, actuar y sentir en el aula.

2. Consideraciones de partida

Entendemos que atender e integrar la diversidad en la escuela implica vivir y aceptar la diferencia, favoreciendo el diálogo y la comprensión mutua entre los diferentes colectivos culturales presentes en la misma y convirtiendo el aula en un espacio para el encuentro y el intercambio recíproco de formas de pensar y actuar diversas, donde la diferencia sea aceptada y comprendida. En definitiva, proporcionar a los alumnos y alumnas una visión plural y diversa de su contexto más inmediato: el aula como grupo de referencia.

Ahora bien, la institución escolar tiende a asegurar la uniformidad imponiendo la cultura dominante, convirtiéndose el área curricular del lenguaje en un lugar privilegiado para este fin. En este sentido, la realidad educativa demuestra que, a menudo, enseñar lengua se reduce a proporcionar al alumno el código y las normas lingüísticas para su posterior adquisición inerte y memorística. De esta forma sólo se asegura y perpetua la inferioridad lin-

güística de aquellos alumnos que, o bien hablan otro idioma o bien tienen un código restringido (jerga popular, competencia lingüística empobrecida), con lo que se favorece la desigualdad en la construcción y el acceso al conocimiento. Además de estos contextos se obvia la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, estableciéndose la falsa dicotomía entre uso y conocimiento lingüístico, por más que resulte evidente que es a través del uso del lenguaje cuando actualizamos y recreamos las estructuras lógico-gramaticales. Y es precisamente partiendo del carácter funcional y comunicativo de la lengua (Cassany y otros, 1994; Luria, 1980; Vigostky y otros, 1973) desde donde podemos abordar la enseñanza de la lengua desde otros planteamientos didácticos que deslegitimen la autoridad y uniformidad que impone la cultura dominante a través de su código y norma lingüística.

Entendemos que una alternativa posible es introducir en los procesos de enseñanza-aprendizaje el lenguaje como instrumento para la comunicación y representación de las diferentes y variadas experiencias, percepciones, pensamientos y emociones de los alumnos. El lenguaje como área exclusiva de conocimientos pierde el único sentido, para hablar del *lenguaje de las áreas de conocimiento*. El lenguaje es contenido y objeto de estudio que exige una reflexión sobre la lengua desde la perspectiva diacrónica y sincrónica, pero que, a su vez, es instrumento de acceso al conocimiento a través de su uso y práctica continua.

Desde estas consideraciones cabe preguntarse: ¿qué principios y criterios básicos deben guiar las prácticas escolares en aquella enseñanza de la lengua que trate de dar respuesta a la diversidad cultural, cualquiera que sea su origen (diversidad nacional, étnica o social, distancia cultural, otras creencias y valores, clase social...), favoreciendo la comprensión y el uso del lenguaje?

Entendemos que una alternativa posible puede articularse en torno al establecimiento en el aula de las condiciones y estrategias oportunas para que emerja y se enriquezca la diversidad de formas de actuar y pensar a partir de la participación de todos los componentes del grupo clase en el diseño y en la posterior puesta en acción del proyecto de trabajo a desarrollar durante el curso escolar.

3. Propuesta práctica

Propuesta que concretamos en los siguientes puntos:

1. Entendemos que es necesario establecer en el aula un *modelo de comunicación* multidireccional y circular que rompa con el carácter lineal y jerárquico del tradicional modelo emisor-receptor, de forma que los papeles del emisor y receptor se alternen continuamente en la elaboración del mensaje y en influirse mutuamente y se garantice una interacción entre los miembros del aula, en la que el lenguaje se convierta en fuente y soporte de unas relaciones ricas, cambiantes y diversificadas.

2. *La participación de los alumnos en la elección y planificación de los contenidos* a trabajar en el aula puede convertirse en una alternativa que posibilite transformar las relaciones desiguales y jerárquicas en las aulas y dar respuesta a la diversidad. Cuando los intereses, las necesidades de los alumnos y su contexto social determinan la selección de los contenidos, se favorece la creación de espacios para la discusión y la libre expresión de opiniones y se facilita la divergencia y la creación de reglas y normas de consenso. Tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y alumnas, conceptos, experiencias vividas, concepciones de vida, expectativas, prejuicios aprendidos dentro y fuera de la escuela, permite hacer explícito aquello que se ha adquirido de forma pasiva, facilitando la reconstrucción y recreación de nuevos conocimientos de cada uno y de todos los miembros del aula desde la diversidad de posturas subjetivas e identidades culturales. Por tanto, si los alumnos participan en la lección y planificación de los contenidos culturales, su propia diversidad de conocimientos, intereses y experiencias se convierten así en elemento de enriquecimiento del grupo, de forma que el aprendizaje adquiere un carácter social al ponerlo al servicio de los demás para su reconstrucción y recreación. En este contexto las disciplinas dejan de ser el eje vertebrador de un saber «científico» y «académico» para convertirse en instrumentos con los que se van reconstruyendo los conocimientos. No podemos olvidar que el contenido curricular no es algo neutral, sino un producto social a través del cual la cultura dominante impone sus significados y relaciones de poder ejerciendo un control sobre los otros grupos (Brenstein, 1988, 1990, 1993; Lundgren, 1992; Apple, 1987, 1990).
3. *La cuestión de qué enseñar y aprender es inseparable del cómo aprender.* De nada serviría que los alumnos participaran en la determinación de los contenidos si más tarde el profesor les impone la forma en que deben aprenderlo. Por ello, junto a la elección y planificación de los contenidos a trabajar en el aula, los alumnos y el profesor deben discutir y negociar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y aquellos procedimientos que van a utilizar. Con ello se consiguen dos objetivos, por un lado, facilitar a los alumnos aquellas estrategias de enseñanza-aprendizaje en función de sus posibilidades y, por otro, poner en situación a éstos para que reconozcan, comprendan y asuman que no todas las personas poseemos ni los mismos, ni en igual proporción, los recursos —cognitivos, instrumentales y materiales— para acceder al conocimiento. De esta manera, la divergencia y diversidad de procedimientos y tareas para trabajar los contenidos se convierten en elementos enriquecedores y dinamizadores de grupo.
4. Por último, *la evaluación debe obedecer a razones pedagógicas* más que a necesidades administrativas, políticas o de control. Para ello una de las condiciones básicas es que el grupo adquiera el compromiso de participar activamente en la evaluación en tres ámbitos:

- a) La autoevaluación en la que cada uno reflexiona sobre sus procesos de aprendizaje y el grado de realización de sus compromisos y tareas. En la medida que el sujeto evaluado participa en la evaluación de su rendimiento puede ir desarrollando su sentido de responsabilidad en su propia formación.
- b) La evaluación de los compañeros que permite mejorar el aprendizaje personal y reorientarlo en relación con los demás, además de fomentar la responsabilidad de cada alumno en el desarrollo y crecimiento del grupo como comunidad de aprendizaje.
- c) La evaluación de la dinámica general del aula de la que profesor y alumnos son responsables. Bien a través de informes escritos o bien mediante asambleas, deben valorar la marcha general del grupo en torno al grado de participación de las tareas y las responsabilidades asumidas por el grupo.

Asimismo, es necesario que todos los miembros del aula decidan y asuman a través de un proceso de negociación los criterios que van a establecerse para determinar la consecución o no de los mínimos que previamente han sido seleccionados y que deben superar los alumnos. En el momento de determinar los objetivos mínimos deben contemplarse unos objetivos de carácter individualizado según dos criterios: posibilidades del alumno y situación de partida.

Respecto a esta cuestión, es importante señalar que en algunos casos conseguir que determinados alumnos dominen las técnicas instrumentales básicas —escribir con letra legible o comprender e interpretar un escrito— resulta una proeza y un proceso largo. Si, en estos casos, estos alumnos no son castigados sistemáticamente con el suspenso ello puede representar para ellos el inicio de un nuevo camino en el que al menos se puede evitar el deterioro personal, hoy poco evaluado, que representa encontrarse dentro del sistema educativo sin posibilidad de reintegrarse en él.

Frente a la evaluación lineal y ascendente en la que se trata de ajustar el alumno al escalón correspondiente, hay que partir de una evaluación situacional del individuo en su contexto, de forma, que el pasado sirva como fuente de información y orientación, especialmente al sujeto que se avalúa, para que autorregule su proceso de aprendizaje desarrollando estrategias metacognitivas y tomando conciencia de ello. De igual forma la evaluación debe ser entendida como una actividad sistemática que, integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilite la relación tutorial, la colaboración entre los alumnos y favorezca la negociación permanente en el grupo permitiendo una continua reflexión y reconstrucción de las formas de hacer y pensar, facilitando cambios y creando nuevas necesidades.

Como conclusión cabe señalar que en este contexto se encuentra el germen de la formación integral y permanente del profesor. El rol del profesor cambia: de ejecutor y transmisor de lo que viene determinado desde fuera pasa a ser orientador e investigador, junto con sus alumnos, de lo que surge y emerge del grupo.

Bibliografía

- ANGULO, J.F.; BLANCO, N. (coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Algibe.
- APPLE, M. (1987). *Educación y Poder*. Madrid: Akal.
- BRENSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- SACRISTÁN, J. (1992). *Currículum y diversidad cultural*. *Educación y Sociedad*, 11, p. 127-253.
- TORRES SANTOME, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.