

Prácticas plurilingües en el aula de lengua adicional Del concepto a la realidad

Cristina Corcoll, Maria González Davies

Resumen: En los últimos años, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras han sufrido cambios terminológicos que indican cambios metodológicos. A menudo, llegan primero las ideas y luego la práctica, en este sentido, el propósito de este artículo es ofrecer modelos que sean coherentes con la aproximación teórica y que permitan avanzar hacia la realidad del aula.

Palabras clave: lengua extranjera, plurilingüismo, traducción, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Paraules clau: llengua estrangera, plurilingüisme, traducció, aprenentatge cooperatiu, aprenentatge basat en projectes (ABP)



Cada vez se da con más frecuencia en nuestras aulas conocemos más de una lengua y, por ende, más de una cultura. Nuestra actitud ante esta realidad coloreará el enfoque pedagógico de nuestras clases.

¿Consideramos el repertorio lingüístico que poseemos como un obstáculo para el aprendizaje o como una oportunidad? En el primer caso, entenderemos que el almacenaje de conocimientos se da en compartimentos estancos cuya apertura puede llevar a interferencias en la adquisición de una lengua meta. En el segundo, intentaremos conectar los conocimientos de forma que los canalicemos lo más eficazmente posible. Por tanto, o bien visualizaremos nuestra aula como un lugar en el que se imparte la lengua meta de forma exclusiva o bien la visualizaremos como un espacio plurilingüe en el que se imparte la lengua meta de forma predominante o vehicular.

En este artículo, nos posicionamos en el Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI), en el que tanto los conocimientos como las identidades de los alumnos están relacionados y en el que se trabajan de forma visible las prácticas que los hablantes plurilingües utilizan con toda naturalidad en su día a día. Explicaremos brevemente los fundamentos teóricos y pedagógicos sobre los que sustentamos nuestra perspectiva y luego procederemos a dar ejemplos prácticos para su ejecución en el aula.

En la medida en que [el bagaje vital de las personas] comprende diversos conocimientos, destrezas y actitudes en diversas lenguas, es decir un perfil plurilingüe e intercultural, el individuo está mejor preparado para integrarse y participar en una variedad de contextos y de situaciones que suponen un estímulo para su desarrollo, y mejores oportunidades, en los

ámbitos personal, público, educativo o académico, ocupacional y profesional. (BOE, 3 de enero, 2015, 422-423)

En el Enfoque Plurilingüe Integrador se trabajan las prácticas que los hablantes plurilingües utilizan diariamente

Aproximación teórica

Desde la hipótesis de la interdependencia (Cummins 1979) y la multicompetencia (Cook 2002), consideramos que las lenguas de nuestro repertorio son una fuente de conocimiento con bases comunes y con múltiples conexiones. Cummins afirma que hay un conocimiento lingüístico que subyace a las lenguas concretas y que sirve de base para el aprendizaje de cada nuevo código lingüístico. Por otro lado, Cook ha resaltado la identidad del aprendiz de lenguas (*L2 learner*) como distinta a la del hablante monolingüe, pero también distinta a la del hablante nativo de esa L2.

La neurociencia también nos explica cómo aprendemos y, por extensión, cómo aprendemos lenguas. Conocer cómo funciona el cerebro ha puesto de relieve la importancia de las conexiones neuronales para el aprendizaje mediante códigos distintos, por ejemplo, aprender una lengua mediante la canción o bien memorizar palabras asociadas a un movimiento.

Todos estos aprendizajes han impactado en el ámbito de la didáctica de la lengua, dando pie a un paradigma plurilingüe que se vincula a la competencia plurilingüe descrita en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: "(...) el individuo no guarda sus lenguas y culturas en compartimentos estancos estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan" (MCERL, 2001: 4)

Seguir este paradigma en el aula nos proporciona el andamiaje necesario para crear oportunidades de aprendizaje de la lengua eficaces, coherentes y respetuosas con la diversidad lingüística y cultural.

Marco pedagógico cooperativo y situado

El marco pedagógico que mejor se ajusta a nuestra manera de aplicar el Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI) se basa en prácticas cooperativas y situadas (Corcoll y González Davies 2016). El aprendizaje cooperativo subraya la necesidad de una colaboración activa de todos los implicados para llevar cabo las tareas encomendadas. Ello no se conseguirá mediante su división y la repartición aleatoria del material de trabajo entre los miembros del equipo, sino mediante el compromiso conjunto de asumir la responsabilidad del producto final: el éxito de uno supone el éxito de todos.

Además, el diseño curricular no podrá ser uniforme y rígido, sino flexible y situado en el contexto del centro educativo. Por ello, los ejemplos que proponemos se han concebido como una orientación y deben adaptarse al contexto para que sean realmente efectivos.

Finalmente, hemos observado que la concreción pedagógica óptima de estos enfoques se da en la ejecución de secuencias didácticas y del trabajo por proyectos, es decir, actividades relacionadas, significativas y contextualizadas donde el proceso de aprendizaje adquiere la misma relevancia que el producto final.

Prácticas plurilingües en el aula

A partir de la década de los noventa, docentes de todos los niveles educativos adoptaron el concepto y el término *translanguaging* (el “translenguaje”), ya que les ofrecía, por un lado, una forma de canalizar las prácticas plurilingües naturales que observaban en su alumnado, sobre todo en contextos multilingües y de inmigración. Por otro lado, estas prácticas favorecían aspectos inesperados en el conocimiento y actitud de los alumnos: al conocer mejor las lenguas y las culturas de sus compañeros, aumentó el respeto mutuo (García 2009). Paralelamente, se observó que los alumnos a quienes se les permitía utilizar sus repertorios lingüísticos desarrollaban una “multicompetencia”, es decir, habilidades características de las personas que gestionan más de una lengua en la mente, por ejemplo, aceptación de la ambigüedad lingüística, capacidad para saltar de una lengua a otra sin demasiados problemas, pensamiento crítico y creativo, etc. (Cook 2002).

A partir de lo expuesto y de nuestra experiencia en el aula, nos formulamos las preguntas siguientes:

-
1. *¿Por qué prohibir el uso de las prácticas plurilingües naturales en el aprendizaje de lenguas adicionales a pesar de su práctica frecuente por parte de los alumnos y alumnas?*
 2. *(¿Cómo) pueden usarse de manera informada para explotar todo su potencial?*
-

A continuación vamos a ilustrar dos de las aplicaciones conscientes del translenguaje en el aula: la traducción y cambio de código lingüístico (*code-switching*).

La traducción: ¿oportunidad o interferencia?

Durante muchos años se prohibió la traducción en el aula de lenguas adicionales bajo la influencia, por ejemplo, del Enfoque Comunicativo. Sin embargo, las nuevas realidades sociales y los avances en la investigación sobre procesamiento lingüístico han llevado a nuevos posicionamientos académicos que están desembocando en buenas prácticas en el aula. ¿Cómo puede convertirse la traducción en una práctica de *translenguaje* óptima para el aprendizaje de lenguas? Nuestra propuesta pedagógica específica es el TOLC (en inglés, *Translation for Other Learning Contexts*), que definimos como "la traducción para adquirir habilidades de mediación lingüística y competencia intercultural en campos distintos a los de la traducción profesional". Es decir, el TOLC tiene como objetivo explorar e implementar buenas prácticas relacionadas con la traducción que van más allá del campo de la formación de traductores profesionales, especialmente en el aprendizaje de lenguas adicionales. Para ello, nos alejamos del método Gramática y Traducción donde frases o palabras descontextualizadas debían ser traducidas según un único criterio dado por el profesor. Favorecemos, por el contrario, la traducción interactiva entendida como una habilidad y estrategia para desarrollar la competencia comunicativa plurilingüe y la de mediación.

La traducción interactiva desarrolla la competencia comunicativa plurilingüe y la de mediación

El cambio de código lingüístico: una oportunidad para el aprendizaje a partir del contraste

Durante muchos años el cambio de código lingüístico o *code-switching* tenía connotaciones negativas: se entendía que el hablante que hacía uso de esta posibilidad comunicativa lo hacía simplemente por pereza o bien por desconocimiento. En los últimos años, se ha revisitado la noción de *code-switching* y ha pasado de ser definida con características meramente formales (la alternancia de dos lenguas en la misma frase) a tener en cuenta aspectos más complejos en su definición. Así, en la actualidad, el *code-switching* ha pasado a ser una estrategia comunicativa efectiva y válida, que se rige por una serie de decisiones que toma el hablante cuando se comunica y que pasa a ser protagonista del habla de las personas plurilingües. Por este motivo, defendemos en este artículo la necesidad de presentarlo y practicarlo en el aula.

Secuencias didácticas

A continuación pueden verse ejemplos de secuencias didácticas que incluyen la traducción (International Chefs) y el code-switching (A menú for tourists).

1. International Chefs: A Cooking Day Project

Materia	Inglés
Género textual	Recetas
Nivel	Educación Secundaria
Competencias (DOGC)	Desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario sobre gastronomía y los procesos culinarios - Imperativo , verbos modales (e.g. can, should) - Marcadores secuenciales (e.g. ordinales, then, now, finally...) - Técnicas de traducción informadas
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familiarizarse con la gastronomía de diferentes áreas geográficas 2. Aprender y relacionar interlingüísticamente el vocabulario gastronómico y los procesos y utensilios culinarios 3. Comparar y familiarizarse con las diferentes formas de escribir una receta según la lengua y la cultura de origen (género textual) 4. Aplicar técnicas de traducción adecuadas 5. Utilizar recursos documentales adecuados 6. Trabajar con TIC para compartir los resultados del proyecto 7. Trabajar de forma cooperativa 8. Organizar una <i>Jornada Gastronómica Internacional</i> abierta con la participación de las familias. Puede compartirse la <i>website</i> y/o puede organizarse imitando el formato de un programa de TV un día en que se celebre una festividad del centro.
Sesiones	7 sesiones de 50 minutos, aproximadamente

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Páginas web y similares que incluyan recetas en diferentes lenguas - Recetas impresas, de la familia, etc. - Libro de texto i/o material preparado por el profesor - Website donde se incluye el trabajo compartido
-----------------	--

Secuencia didáctica

1. Se introduce el tema favoreciendo que los alumnos hablen informalmente de gastronomía y recetas que conozcan de diferentes áreas geográficas.
2. Los alumnos buscan una receta típica de un área geográfica diferente de aquella en la que están. La deben llevar a clase en la sesión 4-5. Se les dice que ha de ser en una lengua que ellos conozcan y que sea diferente de la lengua meta y que la explicarán a sus compañeros en la lengua meta (inglés). Se les explica también que en esa sesión se compartirán las soluciones de traducción que ellos hayan pensado.
3. En la sesión 4-5 los alumnos forman grupos y explican sus recetas en la lengua meta. Seguramente, surgirán retos de traducción.
4. Previamente habrán analizado el formato y la lengua característicos de una receta escrita en esa lengua.
5. Rellenan una parrilla comparativa con los nombres de las recetas, expresión de las cantidades, utensilios de cocina, tiempos verbales, estructura del texto, ingredientes desconocidos.
6. Una vez han explicado y analizado sus recetas, escogen una por grupo. Puede elegirse según diferentes criterios: asegurarse de que se incluyan diferentes lenguas en el aula, nivel de dificultad para su traducción (debe suponer un reto, pero asequible), popularidad de la receta en el grupo, etc.
7. Se lleva a cabo la actividad Intercultural Intersections. Se dibujan 2 círculos que interseccionan. Un círculo corresponderá al área geográfica escogida y el otro círculo a un país de habla inglesa. Se incluirá la gastronomía propia de cada área geográfica en un círculo. En la intersección entre los círculos, incluirán la gastronomía compartida (véase imagen 1).



8. Intentarán traducir de forma bidireccional (es decir, la gastronomía en inglés hacia la lengua de la receta y la lengua de la receta hacia el inglés). Hay que recordar que traducir permite que las lenguas y culturas se conozcan mejor. Es, sobre todo, comunicar. El objetivo es buscar aproximaciones coherentes y no perderse en comentarios del tipo “pero no es lo mismo”.
9. Se confecciona una lista final de técnicas de traducción aplicables al tema Gastronomía compartida en la website.
10. Se publican la Intersecciones Interculturales originales y traducidas de todos los grupos en la website ya creada.

11. En las siguientes sesiones, los alumnos traducirán las recetas por grupos de forma cooperativa con la experiencia adquirida para llevar a cabo una traducción coherente e informada.
12. Se expone el producto final.

2. A menu for tourists

Materia	Inglés
Género textual	Menú
Nivel	Educación Primaria
Competencias (DOGC)	Desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario relacionado con los alimentos - Vocabulario relacionado con el menú del restaurante - Uso de la alternancia de lenguas para visibilizar diferencias lingüísticas y explicar posibles errores
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familiarizarse con la estructura de un menú en inglés 2. Aprender y relacionar interlingüísticamente el vocabulario relacionado con la comida 3. Trabajar de forma cooperativa respetando los turnos y opiniones de los demás 4. Organizar una presentación del menú elaborado.
Sesiones	5 sesiones de 45 minutos aproximadamente
Recursos	<p>Imágenes de alimentos y bebidas</p> <p>Fotografías de menús plurilingües de distintos restaurantes</p>

Secuencia didáctica

1. Se introduce el tema favoreciendo que los alumnos hablen informalmente de menús multilingües.
2. Se inicia el proceso repasando, o bien presentando, vocabulario clave sobre la comida. De momento, se va listando el vocabulario de forma verbal y también gráfica, y se comparte en las distintas lenguas del aula.
3. Se reflexiona sobre las dudas que puedan tener los alumnos y cómo podrían resolverse. Se favorece que los alumnos se ayuden entre ellos para que, de este modo, saquen todos el máximo provecho de su repertorio lingüístico.
4. Cuando ya hemos trabajado con alimentos, pasamos a analizar fotografías de la estructura que tienen distintos ejemplos de menús usados en restaurantes. Queremos llegar a reconocer tipos de platos que encontramos en un menú: entrante, primer plato, etc.

Available in : <http://www.dau.url.edu>

5. Los alumnos reciben el encargo de crear un menú plurilingüe, para que sea útil para todos los clientes que vayan al restaurante, sea cual sea su lengua. Crean este menú de manera colaborativa en clase.
6. La primera versión del menú se hará en inglés y, seguidamente, se traducirá a las otras lenguas que los alumnos y el/la docente consideren oportunas (imagen 2).



7. Los alumnos intentarán traducir de forma bidireccional (es decir, el nombre de los platos en inglés hacia las otras lenguas del menú y al revés). Esto hará que, en alguna ocasión, se den errores sintácticos que pueden conllevar la reflexión. Por ejemplo: se podrá hablar con ellos sobre la diferencia en el orden de las palabras, la presencia o ausencia de artículos, etc.
8. Se expone el producto final.

Conclusiones

La senda que lleva del concepto a la realidad -y al revés- es la senda que deberíamos seguir todos aquellos interesados en la educación: es importante avanzar en los conocimientos teóricos, pero es tan o más importante llevarlos a la práctica y utilizar esta práctica para mejorar el planteamiento teórico. Este es el objetivo principal de este artículo: ofrecer una propuesta argumentada y situada de cómo trabajar en el aula con la competencia plurilingüe de los alumnos -es decir, utilizar sus conocimientos lingüísticos previos- y de cómo promoverla. El planteamiento final es encauzar su aprendizaje de lenguas de manera que los ayude a convertirse en los hablantes plurilingües e interculturales que nuestra sociedad necesita cada día más.

Referencias bibliográficas

- COOK, V. (ed.) (2002): *Portraits of the L2 User*. England: Multilingual Matters.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*.
(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [Enero 2018])
- CORCOLL, C. & GONZÁLEZ-DAVIES, M. (2016): «Switching codes in the plurilingual classroom», *ELT Journal*, Volume 70, Issue 1, 1, p. 67–77 (<https://doi.org/10.1093/elt/ccv056>)
- CUMMINS, J. (1979): «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research*. 49/2, p. 222-251.
(<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>)
- GARCÍA, O. (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Oxford, , UK: Wiley-Blackwell.