

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS. NUEVOS
ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENENTATGES PLURILINGÜES
I LITERARIS. NOUS
ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA
VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE
JOSÉ ROVIRA COLLADO (EDS.)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APRENDIZAJES PLURILINGÜES Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENTATGES PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA, VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE, JOSÉ ROVIRA COLLADO
(EDS.)

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES
DIDÁCTICOS

APRESENTATGES
PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS
DIDÀCTICS

PUBLICACIONES DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Telefono: 965 903 480

© Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico,
Dari Escandell Mestre, José Rovira Collado (Eds.)
© de la presente edición: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-16724-30-7
Deposito legal: A 728-2016

Diseño de portada: candela ink.
Composición: Página Maestra (Miguel Ángel Sánchez Hernández)
Impresión y encuadernación: Imprenta Comercial

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Repográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

EXPERIENCIA DIDÁCTICA: LEARNING BY DOING

Inmaculada Piquer Vives

mpiquer3@xtec.cat
Universitat de Barcelona

Alicia Sola Prado

aliciasola4@gmail.com
Universitat de Barcelona

PALABRAS CLAVE: Enfoque oral, trabajo por proyectos, enseñanza de Inglés lengua extranjera, prácticas innovadoras, atención a la diversidad.

RESUMEN: En la presente comunicación se describe y analiza la experiencia didáctica para la enseñanza del inglés ‘Learning by doing’ que se lleva a cabo en el ‘Institut Escola del Prat’ (Barcelona). El alumnado de esta escuela -en su totalidad de etnia gitana- se encontraba en una situación de fracaso escolar generalizado en la asignatura de inglés, previo a la implantación de este programa de innovación.

Tras la consulta por parte del equipo docente, esta propuesta se diseña con asesoramiento de la Dra. Inma Piquer Vives, asesora técnica docente de la Unidad de Lenguas Extranjeras del Departament d’Ensenyament, y consiste en la implementación de un programa en el que los alumnos participarán activamente en ‘role-plays’ temáticos dentro del aula, practicando las áreas del conocimiento relativas al curriculum desde un enfoque oral y por proyectos. Este enfoque metodológico permite a los alumnos el manejo de la lengua ligada a acciones significativas, promoviendo una experiencia altamente motivadora para el alumnado, con resultados altamente satisfactorios para toda la comunidad educativa.

1. INTRODUCCIÓN

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas establece que el aprendiz de una segunda lengua ha de desarrollar una serie de destrezas y de habilidades que componen la competencia comunicativa (además de las competencias generales de un individuo) para la consecución con éxito mediante la lengua de objetivos no lingüísticos. Esta perspectiva se enfoca hacia la acción, y por tanto, hacia la realización de aquellas tareas que los alumnos llevan a cabo, dentro de un contexto dado, para la adquisición del lenguaje. Este es un aspecto novedoso en la enseñanza de las lenguas con respecto a visiones anteriores, y del que se desprende la conveniencia de que los alumnos realicen tareas prácticas de comunicación dentro del aula, poniendo en práctica estrategias multidireccionales de negociación del significado, utilizando todos los recursos a su alcance para obtener los resultados no lingüísticos que se fijan como objetivo. Desde esta perspectiva, comunicarse consiste en un conjunto de procesos que el hablante realiza y, por consiguiente, la enseñanza de una lengua no podrá reducirse al dominio de los contenidos necesarios para la comunicación sino que deberá incorporar el ejercicio de procesos de comunicación (Zanón y Hernández, 1990).

La comunicación no es una ‘cosa’, sino un proceso, una acción, y sólo como tal tiene sentido: así, la enseñanza de una lengua se convierte en la enseñanza de la comunicación, que se concreta

en una serie de destrezas o habilidades con las que los alumnos pueden ‘hacer cosas’, esto es, pueden comunicarse. Cantero, 1998.

Asimismo, una de las destrezas más importantes dentro del uso de la lengua es sin duda el uso de la lengua oral para la interacción de los hablantes, ya que la propuesta de aprender una segunda lengua suele tener como meta la comunicación con un interlocutor a partir del uso de esa lengua. (Giralt, M, 2012)

No obstante, bajo nuestro punto de vista, esta destreza no goza en la actualidad de la atención que merece, y se encuentra en nuestro sistema educativo en un segundo plano, relegado en la mayoría de los casos a la lectura de textos escritos o a la escucha de materiales adaptados que simultáneamente son leídos por el alumno.

Del mismo modo, cabe afirmar que en la actualidad existe una notable carencia de materiales didácticos y pedagógicos para la enseñanza de la pronunciación en el aula que se sitúe en la línea metodológica de la enseñanza comunicativa por tareas¹. En consecuencia, la necesidad de una innovación pedagógica que lleve a término estos preceptos, y que al mismo tiempo resulte motivadora para el alumnado, centrándose en contextos próximos o significativos y utilizando materiales auténticos es evidente. Los docentes se enfrentan a la doble tarea de planificar y diseñar actividades y materiales, y a la de experimentar mediante intervenciones didácticas en muchos casos sin precedentes. En este marco, el análisis y la divulgación de propuestas didácticas innovadoras que demuestran buenos resultados, como la que nos ocupa, tienen un valor inestimable.

2. CONTEXTO

Dentro de la complejidad inherente a toda práctica educativa, el centro público ‘Institut Escola del Prat’, presenta unas características cuyos elementos merecen especial atención. Esta escuela se ubica en el barrio de Sant Cosme del Prat del Llobregat (Barcelona), y acoge a alumnado desde P3 hasta 4º de ESO, ofreciendo la posibilidad de cursar toda la educación obligatoria dentro del mismo centro. La particularidad que define al centro es que su alumnado, en su totalidad gitano, se considera como un grupo en riesgo de exclusión social. El fracaso escolar de los alumnos en el área de inglés lengua extranjera es dramático, y en el ciclo de primaria durante los cursos previos a la puesta en práctica de este programa, el porcentaje de suspensos era prácticamente del 100%. Esta situación tiene una particular relevancia, dado que muchos de estos alumnos abandonarán la enseñanza puesto que necesitan aprobar esta asignatura para cursar un ciclo de formación profesional.

Ante esta situación en la que los mecanismos docentes tradicionales se muestran insuficientes para atender a las necesidades educativas del alumnado, el equipo directivo del centro junto con las profesoras del área de inglés del Institut Escola, -profesoras cuya implicación y motivación son evidentes y sin las cuales este proyecto no sería posible-, buscan asesoramiento en el Departament de Ensenyament. Desde la Unidad de Lenguas Extranjeras, sin que existan demasiados precedentes de este tipo de acción formativa concreta por petición del centro, se atiende la demanda y se asigna a la Dra. Inma Piquer como experta en enseñanza de inglés lengua extranjera mediante metodologías innovadoras. Dicho asesoramiento ofrece la posibilidad de poner en práctica un programa de innovación docente que fue pilotado con éxito en la etapa de Educación Infantil y en el ciclo inicial de educación primaria en la escuela Sant Cristòfor de Begues (Barcelona) durante la investigación acción que se presenta en la tesis doctoral: *Iniciació a l'anglès com a llengua estrangera en Educació Infantil*, de la Dra. Piquer Vives, I. (2004),

¹ Esta observación la realiza para la enseñanza de ELE, Llisterra (2003).

punto de partida de la colaboración entre docentes del centro y la asesora técnica docente de la Unidad de Lenguas Extranjeras para la puesta en marcha de la experiencia didáctica en las etapas de primaria y secundaria el curso escolar 2013/2014 y con vigencia en la actualidad.

Paradójicamente, el contexto descrito, es propicio para la innovación docente: por un lado, dado que la situación de partida es de fracaso generalizado, se superan muchas de las dificultades o resistencias que comúnmente se oponen a la experimentación de este tipo de prácticas; o dicho de otro modo, al no haber riesgo de que los resultados académicos empeoren, se neutraliza este conflicto, y no hay presión social ni institucional a este respecto.

Otra de las dificultades que presenta la puesta en marcha de un proyecto de este tipo es la escasez de recursos materiales. A este respecto, la implicación y la alta motivación del equipo docente son pieza angular para el desarrollo de este programa, que no sería posible sin la acción interventora, o la disposición del equipo a diseñar materiales específicos para el desarrollo de las actividades, o a la voluntad de embarcarse en un proyecto que prescinda de la seguridad y la disciplina que confiere la estructura del libro de texto y de las dinámicas clásicas de trabajo en el aula.

En estas condiciones y la ya mencionada colaboración de la asesoría de la Unidad de Lenguas Extranjeras del Departament d'Ensenyament, se diseña el programa docente para la asignatura de inglés que pasamos a describir a continuación.

3. DESCRIPCIÓN Y PROCESO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE 'LEARNING BY DOING'

El proyecto 'Learning by doing' consiste en la puesta en escena, por parte de los alumnos de una serie de roles, dentro de situaciones concretas significativas, recreadas dentro del aula. Cada una de estas situaciones es diseñada cuidadosamente por las profesoras, con materiales que emulan los elementos auténticos que se encuentran en cada una de ellas para que los alumnos los manipulen, mientras que se abordan los contenidos del curriculum previstos para cada curso. De este modo, se recrean un restaurante, un mercado o una peluquería, etc. dentro del aula, para que los alumnos jueguen a ser camareros, comensales, tenderas, clientes o peluqueras respectivamente, teniendo que poner en práctica los recursos lingüísticos de negociación de que disponen, para realizar los distintos objetivos extralingüísticos satisfactoriamente (P. Ej., hacer la lista de la compra, tomar la comanda de una mesa de restaurante, o teñirse el pelo de rubio). Se trata de llevar la realidad al aula, de una forma motivadora y útil para el alumnado, fomentando la práctica y adquisición de las habilidades y destrezas que componen la competencia comunicativa en lengua inglesa.

Este proyecto tiene una base metodológica bien definida, que pasamos a explicar en el apartado siguiente, aunque antes detallamos las distintas fases del proceso de las que consta.

3.1. Fases de la actividad

Las fases de este proyecto no tienen una secuenciación temporal fija, pudiendo la profesora o el profesor adaptar cada una de ellas a las necesidades de los alumnos.

1. En primer lugar se presenta a los alumnos el vocabulario y estructuras del lenguaje necesarias para la realización de los juegos de roles. Esto se realiza a través de distintas estrategias, como por ejemplo con la demostración física de los materiales, la visualización de alguna situación ejemplificadora, la escucha de canciones, etc., pero en la gran mayoría de los casos se procede sin mediación de la lengua escrita, utilizando un enfoque oral, del que hablaremos con más detenimiento en el siguiente apartado.

2. En segundo lugar, se dan las instrucciones a seguir para la compleción de los objetivos. La maestra o el maestro indica con claridad a los alumnos cuáles son los objetivos a cumplir por parte de los actores de este teatro escénico, distribuye los papeles y sus correspondientes disfraces de la manera más apropiada, ya sea por elección y acuerdo personal entre los alumnos, ya sea por asignación o por sorteo; además se asegura de que las instrucciones han sido asimiladas correctamente por todos.
3. En tercer lugar se transforma la clase para escenificar las distintas situaciones o contextos de actuación (alumnas y alumnos, con la ayuda del docente, montan las mesas que servirán de puestos del mercado con sus respectivos productos de venta, organizan las listas de precios, ponen las mesas del restaurante, etc.).
4. Una vez transformada la clase, los alumnos juegan sus respectivos papeles, siempre usando la lengua meta, para obtener los resultados deseados. La negociación de significados y la puesta en marcha de recursos de reparación juegan en esta fase del proceso un papel clave. El papel de la docente en esta fase del proceso es la de acompañar a la alumna o alumno, prestándole ayuda si fuera preciso, para facilitar la tarea y garantizar el éxito del acto comunicativo.
5. Por último, la clase ha de volver a su estado original, para lo que alumnas y alumnos, con ayuda de la profesora devuelven cada cosa a su sitio de almacenaje, en un ejercicio de cooperación y de organización colectiva muy valioso.
6. La evaluación de los alumnos tiene lugar de manera continuada, y se consensúa entre alumnos y profesora a través del intercambio de opiniones y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos mediante el mismo. A su vez, la profesora intercambia impresiones con el alumnado y con el resto de profesoras para evaluar la práctica docente, en constante revisión y desarrollo.

Tras la descripción detallada del proyecto y de las fases que lo componen, pasamos a exponer cuáles son las bases metodológicas que lo sustentan y las ventajas que promueven.

4. BASE METODOLÓGICA

El parámetro desde el que nos situamos metodológicamente tiene como objetivo principal el de incrementar, por medio del andamiaje progresivo, la habilidad de los alumnos, y la adquisición de las destrezas necesarias para mejorar la competencia comunicativa de los mismos en lengua inglesa, esto es, la capacidad de comunicarse de los alumnos. Desde este enfoque, las actividades propuestas promueven la comunicación a través de tareas significativas en la lengua meta. El énfasis no se pone en la corrección sino en la fluidez, asumiendo que los errores forman parte del proceso de aprendizaje del aprendiz.

Ahora bien, a pesar de que las destrezas de la lectoescritura se practican durante las distintas fases de las actividades (presentación de contenidos, manejo de carteles y de precio, toma de comandas, etc.) el foco de esta propuesta se pone en la comunicación oral y por ende en la pronunciación.

4.1. *El enfoque oral en 'Learning by doing'*

El enfoque oral suscribe cada uno de los preceptos enunciados más arriba, con la particularidad de que, con el llamado enfoque oral, se pretende principalmente dotar a los alumnos de la habilidad para resolver situaciones de habla sin la mediación o interferencia que se produce cuando ésta se presenta de forma escrita. Consideramos que la mediación lecto-escritora como medio lingüístico es un factor crítico para la enseñanza y adquisición/aprendizaje de la pronunciación

de una lengua extranjera. (Giralt, M., 2012). En los últimos años, han surgido nuevos posicionamientos que defienden que la lengua escrita y la lengua oral son independientes la una de la otra, en el sentido de que la lengua escrita no es una simple transcripción de la lengua oral. (Ferreiro, 2002; Pontecorvo, 2002) desde esta perspectiva, la relación que tradicionalmente se establece entre la lengua oral y la lengua escrita deja de ser provechosa para la enseñanza de la lengua extranjera. Enseñar lengua oral no puede desligarse del acto de habla, y por tanto, solamente se va a poder aprender pronunciación si se trabaja con la lengua oral, es decir, si se sigue un enfoque oral. (Giralt, M., 2012).

Este enfoque comparte algunos aspectos, -principalmente los que atañen a las cuestiones emocionales y de implicación de los estudiantes-, con el método de respuesta física total, desarrollado por James Asher (un intento de enseñar la lengua a través de la actividad física). Según Font (1998) algunas de las características de este método serían:

- Se consigue la participación y la complicidad del alumno ya que tiene que demostrar que entiende los mensajes para llevarlos a la práctica.
- Proporciona confianza a los alumnos ya que desde los primeros momentos tiene sensación de logro.
- El aprendizaje de la lengua extranjera se realiza de manera natural: la lengua forma parte de la experiencia y acción, reconocimiento de los mensajes recibidos, capacidad gradual de la repetición de los mensajes recibidos, capacidad gradual de uso y creación de nuevos mensajes.
- El aprendizaje se hace a través de la experiencia.

En común con al enfoque natural, fruto de la colaboración de Tracy Terrel y Krashen, en 1983, se halla el énfasis puesto en la exposición (en este caso oral) de la lengua como fuente de input comprensible, más que su práctica inmediata. Además se hace hincapié en actividades significativas y comprensibles, más que en la correcta producción gramatical.

4.2. El aspecto procesual: aprendizaje mediante tareas

‘Learning by doing’ promueve el aprendizaje de la lengua mediante su uso, llevando a cabo acciones comunicativas en las que los aprendices activan todos los procesos comunicativos necesarios para realizar eficazmente un objetivo. En cada simulación existen objetivos no lingüísticos (realizar la compra, comer el menú del día, vender verduras, servir las comandas, peinar a la clienta etc.), que se tienen que ‘hacer’ mediante la lengua oral, o lo que es lo mismo, la lengua se utiliza como instrumento para el proceso de comunicación, y solo un buen uso significativo resultará en el objetivo deseado.

Cada una de las tareas, en este caso las situaciones del proyecto, es una unidad didáctica en la que el producto está vinculado con el mundo real.

Además, este tipo de tarea requiere de la colaboración del grupo, es un proyecto cooperativo, en el que la interacción es la clave del éxito. Dentro de este tipo de proceso, los papeles que juegan docentes y aprendices tienen una particularidad, y es que estos últimos adquieren la capacidad de desarrollar autónomamente su competencia comunicativa a partir de la interacción que se genera entre ellos, o siguiendo el modelo de organización del trabajo que las tareas ofrecen, lo cual fomenta la autonomía de aprendizaje, que a su vez permite el desarrollo de distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

4.3. La atención a la diversidad y la motivación

Podría entenderse que dado el contexto en el que se implementa este proyecto didáctico, su objetivo principal y más urgente es el de estimular el aprendizaje de la lengua inglesa de los alumnos, o dicho de otro modo, el de motivarles a interesarse por ella. En efecto, este es sin duda un objetivo que subyace a cualquier actividad docente que se implemente en estas etapas de la enseñanza. Una de las ventajas que a nuestro parecer implica este proyecto es su ductilidad para atender a la diversidad en distintos planos:

- La autonomía que se genera en el trabajo por tareas fomenta el desarrollo individual a distintos ritmos de aprendizaje.
- Se facilita por medio de estímulos de distinto tipo y a través del movimiento físico, el ejercicio de distintos estilos de aprendizaje.
- La opcionalidad de realizar uno u otro rol permite la diversificación por intereses de los alumnos.
- Las situaciones son atractivas tanto para chicas como para chicos.
- En nuestra opinión y a la vista de los resultados, todas estas cuestiones, además del carácter lúdico de las actividades, promueven sobremanera la implicación de los alumnos y su motivación por aprender la lengua, con resultados muy alentadores.

5. CONCLUSIÓN

El cambio experimentado en esta escuela, gracias a la puesta en marcha de este programa de innovación pedagógica es tan positivo, que el programa se implementa en primaria y secundaria y existe la previsión de hacer lo propio en la etapa de educación infantil. Los resultados mejoran conforme alumnos y docentes adquieren experiencia en estas prácticas. No obstante, la principal dificultad a la que se enfrentan los docentes es la falta de tiempo para preparar nuevas actividades y materiales.

Aunque la iniciativa de acción por parte del equipo docente de inglés de esta escuela estaba motivada por un fracaso rotundo de los alumnos en esta asignatura, a nuestro parecer, los preceptos que rigen este proyecto responden a las nuevas tendencias educativas en el campo de la enseñanza de las lenguas y son extensibles a cualquier contexto de enseñanza/aprendizaje/adquisición de lenguas extranjeras, siempre y cuando se realicen las adaptaciones de contenido pertinentes para adecuarlas a las necesidades específicas de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ASHER, J. (1969): “The Total Physical Response Approach to Second Language Learning” by John J. Asher. *The Modern Language Journal*, Vol. 53, No. 1, pp. 3-17.
- BARTOLÍ, M. (2014): “La pronunciación en la clase de ELE”, en: Revista Phonica. Habla, voz y sonido, vol.: 9-10 Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Online: <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10976/13729>
- CANDLIN, C. N. (1990): Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas, Comunicación, lenguaje y educación, pp. 7-8.
- CANTERO, F. J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en: Mendoza, A. (coord): Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Horsori.
- FERREIRO, E. (2002): “Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística”. En: Emilia Ferreiro (coord.) Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.

- FONT, J. (1998): “Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en: Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- GIRALT, M. (2012): ‘El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición del español como lengua extranjera’ Tesis doctoral, Dir.: Cantero Serana, F., J. Universidad de Barcelona.
- GIRALT, M. (2014): “Una aproximación al enfoque oral para la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del E/LE”, en: *Revista Phonica. Habla, voz y sonido*, vol.: 9-10 Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Online: <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10978>
- KRAHEN, S. D. y TERREL, T. D. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, London: Prentice Hall Europe.
- KRASHEN, S. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- LLISTERRI, J. (2003): “ La enseñanza de la pronunciación”, Cervantes. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*. Pp. 91-114.
- MCER ‘*Common European Framework of Reference for Language’s*’ (2001): *Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Consejo Europeo.
- PIQUER VIVES, I. (2004): “Iniciació a l’anglès com a llengua estrangera a l’Educació Infantil” Tesis doctoral, Dir.: Cantero Serena, F. J., Universidad de Barcelona.
- PONTERCORVO, C. (2002): “Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es válido el hablar bien para escribir bien?” en: Emilia Ferreiro (coord.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- SKENHAN, P. (1993): “A Framework for the implementation of Task-Based Learning”. Plenary Lecture: IATEFL, Swansea. Conferencia Mecanografiado.
- ZANÓN, J. y HERNÁNDEZ, M. J. (1990): “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, en: *CABLE*, 5, pp. 12-19.