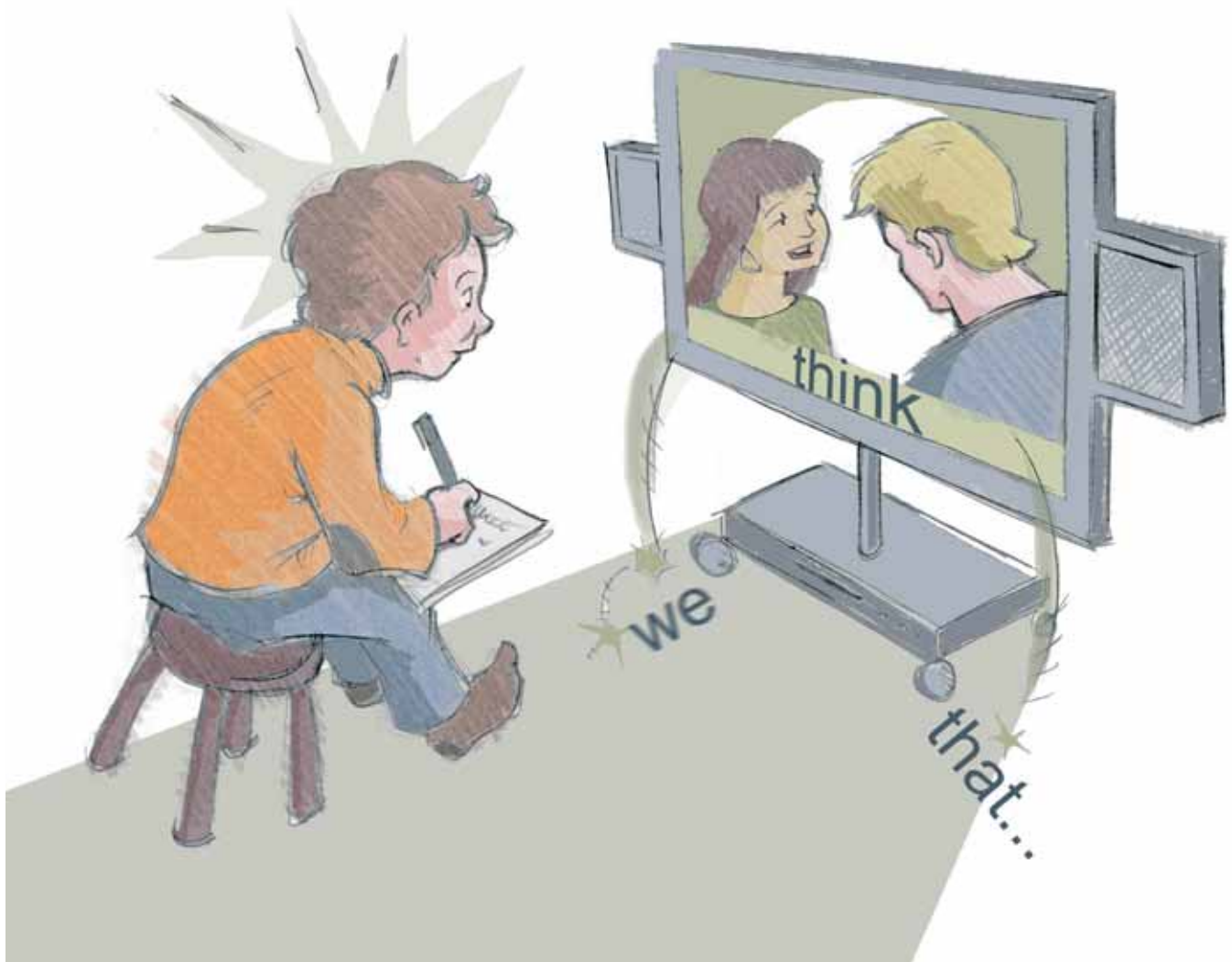


# Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios



SARA GONZALEZ

El artículo analiza distintos aspectos relativos al aprendizaje de lenguas y examina el lugar que pueden tener los usos plurilingües en la construcción de conocimientos. También se plantean algunas orientaciones multilingües para las aulas AICLE, como el diseño de actividades de interacción y producción que incentiven el uso de la lengua meta sin proscribir el uso esporádico de las otras lenguas.

La didáctica de las lenguas ha sido contradictoria respecto del uso de otras lenguas en las clases de y en lengua extranjera. Así, por un lado, se recomienda usar siempre la lengua meta, de manera que el alumnado tenga el máximo de ocasiones de contacto con ella, el mayor número de oportunidades para potenciar las habilidades de recepción (comprensión oral y escrita), las habilidades de expresión (producción oral y escrita)

---

LUCI NUSSBAUM  
Universitat Autònoma de Barcelona.

y las habilidades de interacción (oral y escrita). En cambio, por otro lado, no se desaconseja recurrir al uso de otras lenguas en momentos de 'crisis': para paliar problemas de intercomprensión, para restablecer el orden y la disciplina, para explicar consignas, etc. En estos casos, el empleo de dichas lenguas puede considerarse un recurso para mediar entre contenidos de aprendizaje y gestión de las dinámicas de aula.

Ambos extremos parecen razonables y, por ello, el profesorado, según las ocasiones, justifica cada opción y permite al alumnado utilizar otras lenguas. Sin embargo, una pequeña reflexión sobre cómo se aprenden las lenguas en contextos multilingües puede ayudar a actuar con conocimiento de causa cuando se aborda la apasionante tarea de integrar en un mismo espacio de aprendizaje una lengua extranjera y otros contenidos curriculares.

## Nuevas miradas sobre una vieja actividad

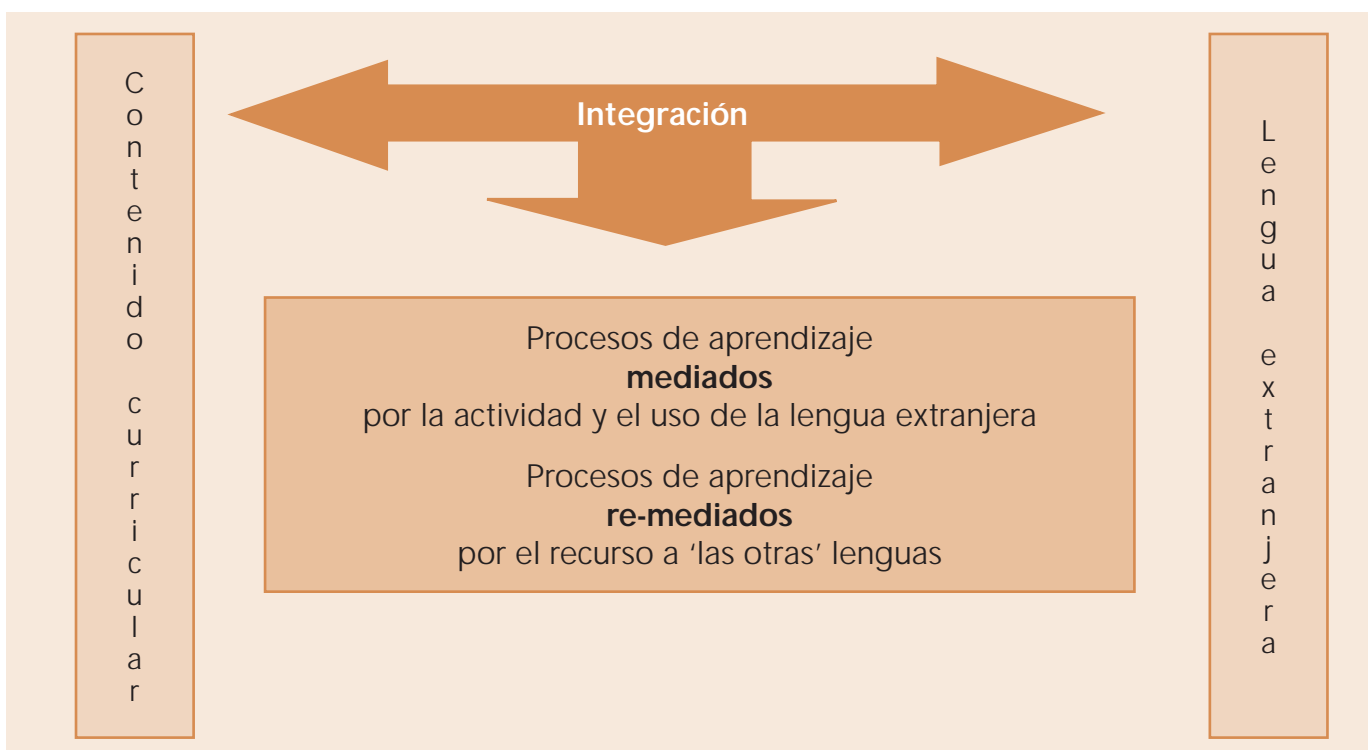
Aprender lenguas es algo que se realiza desde la primerísima infancia y durante toda la vida: se adquieren formas nuevas de comunicación según los cambios sociales que se producen en el entorno, a partir de contactos con personas que hablan lenguas distintas de las que conocemos, por deseos de formación y necesidades profesionales. Sin embargo y seguramente bajo el influjo de ciertas visiones sobre qué son las lenguas y de ciertas creencias populares, durante años se pensó que el aprendizaje de lenguas tiene que ser un proceso guiado por la finalización de etapas. Así, para iniciar el aprendizaje de una segunda lengua, se creía necesario 'haber consolidado' el aprendizaje de la primera lengua. Sin esa consolidación, podrían aparecer en el repertorio del aprendiz (el conjunto de formas de la lengua y de recursos para comunicar de que dispone en un momento dado) efectos negativos, como mezclas de lenguas o formas híbridas.

Estas concepciones han sido superadas por estudios que demuestran que el aprendizaje y el uso simultáneo de diversas lenguas no son perjudiciales sino que, por el contrario, puede potenciar el desarrollo de competencias para comunicar de manera efectiva. Hoy en día se admite que el aprendiz de lenguas no es alguien que pugna por parecerse a una persona nativa, sino alguien que va a adquirir unas capacidades originales y distintas de las de un individuo monolingüe.

Las orientaciones socioconstructivistas sugieren que el aprendizaje de lenguas se produce mediante la participación en actividades concretas, para resolver tareas concretas, las cuales permiten no sólo acceder a las formas de las lenguas, sino también, y sobre todo, adquirir experticia comunicativa. Claro está que, en este proceso, el alumnado recurrirá a todos sus recursos lingüísticos para poder realizar una actividad, lo cual comporta: a) contribuir a su gestión (por ejemplo, distribución de los turnos de habla, propuesta de temas, comprensión de la consigna); b) formular enunciados en lengua meta (los que comporta la tarea) y c) resolver obstáculos vinculados a la lengua meta.

La observación de la interacción en el aula muestra que la participación del aprendiz recorre tres grandes etapas:

- Básicamente usa las lenguas que conoce, insiriendo palabras o enunciados de la lengua meta; gestiona la actividad en las lenguas que ya conoce y supera los obstáculos pidiendo ayuda o de forma interlingüística, es decir, usando formas híbridas, mezcla de lenguas.
- Produce un número considerable de enunciados en lengua meta; gestiona la actividad en las lenguas que conoce y supera los obstáculos pidiendo ayuda, o de forma interlingüística, es decir, usando formas híbridas, mezcla de lenguas.
- Usa siempre la lengua meta; gestiona la actividad en lengua meta; supera los obstáculos de forma intralingüística (mediante reformulaciones o buscando alternativas a sus enunciados).



Teniendo en cuenta estas etapas, es posible afirmar que el proceso de aprendizaje de una lengua supone ser capaz de pasar del plurilingüismo de partida (uso simultáneo de diversas lenguas en una actividad) al monolingüismo (uso exclusivo de la lengua meta). Cabe destacar que, en las dos primeras etapas el alumnado no podría participar en la realización de la actividad sin contar con el apoyo de las lenguas que ya conoce; la capacidad plurilingüe actúa como el andamiaje que le permite adquirir paulatinamente competencias monolingües en la lengua meta.

## Un reto doble

Enseñar un contenido curricular en una lengua extranjera no consiste en que el alumno se apropie del léxico de dicho contenido en lengua extranjera, sino que se trata de que acceda a los conceptos y procedimientos de cada disciplina por medio de una lengua extranjera; es decir, que aprenda las formas específicas de 'hablar' y explicar el mundo de cada disciplina. El desafío es pues cómo integrar (término contenido en las siglas AICLE) ambos objetivos.

Los enfoques constructivistas proponen dos instrumentos mediadores interdependientes: la actividad y el uso de la lengua meta, es decir, la realización, por parte de los alumnos, de tareas significativas para cuya resolución es preciso usar la lengua. No se trata, pues, de aprender primero la lengua necesaria para hacer la tarea y después los contenidos de la asignatura, ni de aprender primero dichos contenidos y después formularlos en la lengua meta. El reto es proponer actividades que integren ambos objetivos: aprender lengua y contenidos.

Sin embargo, durante el desarrollo de la actividad puede ser que el alumnado halle dificultades derivadas, bien de la 'no transparencia de la lengua', bien de la complejidad de los contenidos. En ambos casos, el recurso a las otras lenguas puede favorecer la superación de dichas dificultades. Así, las secuencias plurilingües para resolver problemas lingüísticos o de comprensión de los contenidos de la asignatura constituyen instancias favorecedoras para la construcción del conocimiento. Si la actividad 'media' entre los conocimientos previos del alumno y los nuevos conocimientos que se le proponen, el uso esporádico de otras lenguas puede 're-mediar' en momentos de dificultad.

Para gestionar el proceso es conveniente, sin embargo, sentar ciertas normas de uso de las lenguas que, aunque flexibles, permitan no perder de vista los objetivos del AICLE.

## Política lingüística para el aula

Dichas normas se basan en dos principios. Por una parte, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Pero dicho uso debe cumplir dos requisitos: ser intenso, continuado y de calidad. Y, por otra parte, en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante el recurso a formas híbridas y a cambios de lengua, recursos que actúan como andamiaje para poder realizar las tareas propuestas.

El primer principio conduce a usar el máximo de tiempo posible la lengua meta para todas las microactividades que comporta la realización de una tarea: explicación y comprensión

de las consignas, organización del grupo, gestión del tiempo, realización de la tarea, puesta en común, etc. El segundo principio comporta gestionar adecuadamente el uso de otras lenguas: corregir los errores sólo cuando es necesario, no temer usos híbridos y las formas no correctas, admitir momentos de cambio de lengua.

Ambos principios pueden concretarse en un conjunto de estrategias:

- La lengua habitual del aula es la lengua meta. El profesorado habla (casi) siempre en lengua meta.

- Se ofrecen muestras variadas de uso de la lengua meta (páginas web, videos, documentos escritos, etc.) y se proponen actividades de producción e interacción también variadas (presentaciones orales, entrevistas, encuestas, redacción de folletos, etc.).

- Se incentiva el uso de la lengua meta, sin proscribir el uso esporádico de otras lenguas.

- Se utilizan procedimientos facilitadores de la comprensión y de la producción en lengua meta.

- Se exigen productos finales en lengua meta.

Cada docente podrá añadir estrategias propias de la disciplina que imparta con el objetivo de implicar al alumnado en las tareas y favorecer el uso comunicativo de la lengua meta.

## para saber más

- ▶ **Cambra, Margarida y Nussbaum, Luci (1997):** "Gestion des langues en classe de LE", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, pp. 423-432.
- ▶ **Gajo, Laurent. (2007):** "Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?" *International Journal on Bilingual Education and Biligualism*, 10, 5: 563-581.
- ▶ **Lüdi, Georges y Py, Bernard. (2001):** *Être bilingüe*. Berna: Peter Lang.
- ▶ **Nussbaum, Luci (1991):** "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo". *Signos, teoría y práctica de la educación*, 4, pp. 36-47. Accessible en <http://www.quadernsdigitals.net/index>
- ▶ **Nussbaum, Luci. (2001):** "Análisis del discurso en el aula", Nussbaum, L y Bernaus, M. (eds.), *Didáctica de la lengua extranjera en la ESO*. Madrid: Síntesis.
- ▶ **Nussbaum, Luci y Unamuno, Virginia (eds.) (2006):** *Usos i competències multilingües entre alumnat d'origen immigrant*, capítulo 3. Bellaterra (Barcelona): Servei de publicacions de la UAB.