

**Enfoques plurales en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: un
desafío para la formación docente**

DAULE, Gabriela R.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
gdaule@hotmail.com

GNECCO, María Virginia
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
virgnecco@gmail.com

SARA, María Leonor
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
leonor_sara@yahoo.com.ar

Resumen

Uno de los desafíos de la didáctica de las lenguas en el siglo XXI es sin lugar a dudas cultivar convergencias y favorecer las sinergias entre las lenguas que conviven concretamente en las clases con el objetivo de formar eventuales plurilingües. Para tal fin es esencial contar con docentes atentos a la diversidad. Buscaremos en esta comunicación resaltar la necesidad de incorporar *enfoques didácticos plurales* a la formación docente, que permitan pasar de enseñar lenguas a enseñar en y para la diversidad lingüística y cultural con una concepción basada en la integración y la transferencia. Con este objetivo comenzaremos describiendo los llamados *enfoques plurales* (Candelier 2007) y las razones por las que deberían ser considerados superiores de los *enfoques singulares*. La investigación sobre la memoria, la teoría del tratamiento de la información, la psicología del conocimiento y la psicolingüística, que sostienen que los nuevos conocimientos solo pueden instalarse de modo durable en la memoria si pueden integrarse y anclarse en los saberes presentes (Meissner *al.* 2004), dan sustento irrefutable a estos nuevos enfoques entre los que se encuentran la Didáctica Integrada de las lenguas (Roulet 1980; Bourguignon et Dabène 1982; Castellotti 2001; Hufeisen y Neuner 2003), la Intercomprensión entre lenguas (Dabène 1996; Meissner *al.* 2004; Doyer 2005), el Enfoque Intercultural (Porcher 1978; Cortier 2007; Varro 2007), el Despertar a las lenguas (Candelier, 2003, 2007). Haremos luego una lectura crítica de los marcos nacionales e internacionales de referencia para la formación docente en el área de lenguas-culturas que nos permitirá reflexionar acerca de la necesidad de instalar el diálogo plurilingüe.

Palabras clave: didáctica, enfoques plurales, lenguas-culturas, integración

I. Introducción

Uno de los desafíos de la didáctica de las lenguas en el siglo XXI es sin lugar a dudas cultivar convergencias y favorecer las sinergias entre las lenguas que conviven concretamente en los espacios de formación con el objetivo de preparar eventuales plurilingües. Para tal fin es esencial contar con docentes atentos a la diversidad. Buscaremos en esta comunicación resaltar la necesidad de incorporar *enfoques didácticos plurales* a la formación docente, que permitan pasar de enseñar lenguas a enseñar en y para la diversidad lingüística y cultural con una concepción basada en la integración y la transferencia. Con este objetivo comenzaremos describiendo los llamados *enfoques plurales* (Candelier 2007) y las razones por las que deberían ser considerados superadores de los *enfoques singulares*. La investigación sobre la memoria, la teoría del tratamiento de la información, la psicología del conocimiento y la psicolingüística, que sostienen que los nuevos conocimientos solo pueden instalarse de modo durable en la memoria si pueden integrarse y anclarse en los saberes presentes (Meissnery *al.* 2004), dan sustento irrefutable a estos nuevos enfoques entre los que se encuentran la Didáctica Integrada de las lenguas (Roulet 1980; Bourguignon et Dabène 1982; Castellotti 2001; Hufeisen y Neuner 2003), la Intercomprensión entre lenguas (Dabène 1996; Meissnery *al.* 2004; Doyer 2005), el Enfoque Intercultural (Porcher 1978; Cortier 2007; Varro 2007), el Despertar a las lenguas (Candelier, 2003, 2007). Haremos luego una lectura crítica de los marcos nacionales e internacionales de referencia para la formación docente en el área de lenguas-culturas que nos permitirá reflexionar acerca de la necesidad de instalar el diálogo plurilingüe.

II. De los enfoques singulares a los plurales

Durante el desarrollo de los métodos estructurales y posteriormente comunicativos, imbuidos de una concepción behaviorista, toda traducción, comparación y recurso a la lengua materna se hallaban relegados completamente de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta situación favoreció un planteamiento pedagógico centrado en una lengua y una cultura particular, tomada aisladamente, desestimándose la posibilidad de integración de las pedagogías.

Recién a comienzos de los años 60-70 asistimos a un interés por entender el proceso de aprendizaje y sus mecanismos psicológicos. Los resultados de la investigación desde las distintas disciplinas suscitaron un replanteo de esta visión “compartimentada” de la(s) competencia(s) de los individuos en materia de lenguas y culturas y dieron sustento a un cambio de paradigma que instituye la evolución hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la enseñanza y el aprendizaje de varias lenguas, aprovechando las sinergias potenciales. De esta manera se favorece la construcción de una competencia comunicativa nutrida de los conocimientos y experiencias adquiridos durante los trayectos de la biografía lingüística de los alumnos.

Señalaremos algunos de los conceptos originados en estas investigaciones, que a nuestro entender resultaron fundantes para los enfoques plurales.

Desde la psicología, el constructivismo vygotskyano, trajo a la luz la idea de que el aprendizaje resulta de un proceso de construcción que no puede entenderse como el resultado de un programa determinado genéticamente ni tampoco como el resultado de la acumulación de experiencias, cada alumno construye a partir de los elementos que ya posee. Así, se postuló que todo aprendizaje debe ser *significativo* y *constructivo*. El grado

de aprendizaje significativo está pautado por lo que el alumno aporta a la situación de aprendizaje. De esto se desprende que reconocer y valorar el conocimiento de la lengua materna no puede sino favorecer la adquisición de otras lenguas.

Desde la lingüística, un nuevo concepto abonó los nuevos aires de cambio: el *deinterlengua* (Corder, 1967), la fase transitoria por la que pasamos antes de adquirir fluidez en el desempeño de una lengua, donde se construye un sistema complejo en el que la lengua materna desempeña un rol preponderante. Los estudios sobre interlengua mostraron hasta qué punto el recurso a la lengua materna es básico en el sentido que es uno de los fundamentos del nuevo sistema que construye el alumno (Giacobbe, 1990). En esta perspectiva las relaciones entre lengua materna y extranjeras toman un nuevo rumbo.

La lengua materna no constituye, como en el enfoque estructuralista de la enseñanza de lenguas extranjeras, una fuente de interferencias negativas que deben ser neutralizadas sino que por el contrario se transforma en un auxiliar precioso para el aprendizaje de una lengua extranjera. Por esta razón la clase de lengua debe ser concebida como una ocasión privilegiada para reflexionar acerca de los principios fundamentales de estructura y de funcionamiento de la lengua materna, con vistas a adquirir, progresivamente, conocimientos que facilitarán la adquisición de la estructura y funcionamiento de otras lenguas. Se trata de ayudar al alumno a comprender los mecanismos profundos del lenguaje y de las lenguas con el fin de facilitar la comprensión y adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera. Se trata además, de ayudarlos a apropiarse de un metalenguaje que haga posible un diálogo con los docentes de las distintas lenguas.

También desde la lingüística, Chomsky, con sus explicaciones sobre las estructuras y principios más profundos del lenguaje revolucionó los estudios sobre el lenguaje humano posicionándose en las antípodas de un aprendizaje en el sentido behaviorista. Sus afirmaciones acerca de los principios generales comunes que subyacen a todas las lenguas naturales preconizan un enfoque general de la arquitectura de la facultad del lenguaje humano que respalda una pedagogía integrada de las lenguas.

III. Virtudes de los enfoques plurales.

M. Candelier (2008), explica este cambio de paradigma con la distinción entre *enfoques plurales y singulares*. Define como *enfoque plural de las lenguas y culturas* todo aquel que contemple a la vez más de una variedad lingüística y cultural poniendo en práctica actividades didácticas de enseñanza aprendizaje que las impliquen).

En función de esta definición, como mencionamos anteriormente, cuatro enfoques didácticos se enmarcan dentro de este nuevo axioma (MAREP, 2008).

El *enfoque intercultural* tiene ya una tradición de más de tres décadas y ha tenido una clara influencia en la didáctica de las lenguas. Propone especialmente trabajar estrategias que permitan desarrollar competencias que favorezcan la conciencia intercultural. Siendo el objetivo la competencia de comunicación, considera que la enseñanza y aprendizaje de la lengua debe estar asociada a la cultura e ir más allá del nivel de civilización para abordar elementos más profundos que conforman la cosmovisión de un pueblo. La perspectiva intercultural busca educar en el conocimiento del otro, pone freno a la discriminación, prepara al ciudadano y conlleva un valor cognitivo ya que una perspectiva de la diversidad cuestiona las categorías del otro y los mecanismos de evaluación y de comprensión (Lévy, 2008: 75). El objetivo de esta perspectiva no busca identificar al otro para encerrarlo en una red de significaciones, tampoco busca establecer comparaciones

sobre la base de una escala etnocéntrica. Metodológicamente, lo que debe acentuarse es la relación que el “yo” (individual o colectivo) establece con el otro en su singularidad.

La *Intercomprensión entre lenguas de la misma familia* y el *Despertar a las lenguas*, denominado también *Conciencia del lenguaje*, son dos enfoques menos conocidos y más recientes que están más focalizados en la lengua.

El primero, propone un trabajo paralelo sobre varias lenguas de una misma familia, generalmente la familia a la que pertenece la lengua materna de quien aprende. Pretende aprovechar particularmente las semejanzas en los distintos niveles lingüísticos.

El segundo, se desarrolló de modo particular en los programas *Evlang* y *Jaling*, desarrollados a partir de 1995. Esta perspectiva está vinculada explícitamente con el movimiento *LanguageAwareness*, iniciado por E. Hawkins en el Reino Unido durante los años ochenta. Es considerado un enfoque plural extremo dado que integra un gran número de lenguas, generalmente se trata de varias decenas, sobre las que se propone que el alumnado se ejercite desde el inicio de la escolaridad con el objetivo de alcanzar el reconocimiento y la valorización de la alteridad.

Finalmente, el enfoque sobre el cual centraremos nuestra atención es el denominado *Didáctica integrada de las lenguas*. Esta perspectiva tiene por objeto ayudar al alumno a establecer relaciones entre un número restringido de lenguas, sin importar si lo que se pretende es lograr las mismas competencias en todas las lenguas enseñadas o si se plantea la adquisición de competencias parciales para alguna de ellas. El objetivo es afirmarse en la lengua materna para facilitar el acceso a una primera lengua extranjera, luego, hacer lo mismo sobre estas dos para facilitar el acceso a una segunda lengua extranjera, beneficio que puede manifestarse también a la inversa y en simultáneo.

Se trata de una didáctica de las lenguas que postula que los alumnos no clasifican las lenguas y culturas en compartimentos separados sino que construyen una competencia comunicativa con el aporte de todo conocimiento y toda experiencia con las lenguas, ya sea la materna o extranjeras. Esta es la razón por la cual en este enfoque se alienta a que los recorridos pedagógicos que permiten que las competencias adquiridas en la lengua materna puedan ser utilizados en el aprendizaje de una o de varias lenguas extranjeras y que el estudio de las lenguas extranjeras resulte provechoso en la lengua materna, sean abordados desde un trabajo mancomunado que ponga en juego competencias comunes.

IV. Hacia una pedagogía interlenguas en la formación docente

Dado que la práctica de clase es en gran medida tributaria de la formación académica, un replanteo de la formación inicial y continua con vistas a incorporar los enfoques plurales es un punto de partida innegable. En nuestro país las políticas lingüísticas se asientan en acuerdos que impulsan la difusión de las lenguas del MERCOSUR, en la Ley Federal de Educación n° 24.195/93, en la Ley Superior de Educación n° 24.521 y en la resolución n° 53/96 del Consejo Federal de Cultura y Educación, donde se reconoce la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras, en plural. La renovación de la formación docente inicial aparece como una prioridad en la política educativa actual y nuevas perspectivas se inscriben en el universo de las lenguas-culturas extranjeras. En efecto, el Ministerio de Educación de la Nación a través de la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) y del INFD (Instituto de Formación Docente) inició en 2010 el *Proyecto de mejora para la formación docente inicial para el nivel secundario orientado al área de Lengua Extranjera*. El documento final[1] del mencionado proyecto fue redactado por un equipo plurilingüe integrado por 35 formadores de formadores de distintas universidades e

institutos de formación docente del país, especialistas de francés, inglés, italiano y portugués, lenguas enseñadas en el sistema formal. Presentar las lenguas juntas y posicionarlas en un nivel de paridad constituye una forma de combatir las jerarquías instaladas en el imaginario social. Una educación plurilingüe o del plurilingüismo, como la deseada para el siglo XXI, rescata las lenguas del aislamiento, sobre todo las minoritarias y minorizadas, con la finalidad de consolidar una competencia basada en todos los conocimientos y todas las experiencias transitadas por los sujetos en el campo lingüístico-cultural. Las lenguas están así en un plano igualitario interactuando en correlación (Beacco, 2010:108).

Desde la perspectiva aquí planteada la formación del profesor como formador plurilingüe hace hincapié en la imagen de un facilitador de conocimientos y de actitudes abiertas al abordaje de otras lenguas y culturas que estimula un aprendizaje global en el que se integran actitudes, competencias lingüísticas, estrategias de aprendizaje y conocimiento general del mundo. En este sentido, debería incluirse en los programas de formación, una iniciación a los principios fundantes de una integración de las lenguas. La formación plurilingüe necesita de la incorporación de otras lenguas en los currículos de los profesados así como la incorporación de una didáctica del plurilingüismo que apunte a la construcción del conocimiento a partir de una dinámica interlenguas, es decir, perspectivas metodológicas con recursos que favorezcan las transferencias e hipótesis translingüísticas (Emilger, 2006). Esto implica no perder de vista propuestas como las del Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP) que permite reflexionar acerca de las competencias, su composición y su movilización por parte de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

V. Conclusiones

Repensar la didáctica de las lenguas y de las culturas como un espacio de acción y de compromiso constituye una responsabilidad para nuestras sociedades contemporáneas construidas en la diversidad y la complejidad. Enseñar una lengua con una mirada plurilingüe y pluricultural equivale a transformar, enriquecer y ampliar la colección de prácticas lingüísticas y culturales que cada alumno posee y que debe saber identificar y explotar como locutor/actor social. El docente de lengua debe ser un educador en y para las lenguas

El Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de nuestra Facultad acaba de incorporar el Profesorado en Portugués, hecho que favorecerá sin dudas el trabajo conjunto con las carreras de inglés y francés, sentando las bases para la integración y la práctica de una educación plurilingüe e intercultural.

Entendemos que esta nueva mirada debería estar presente en las próximas instancias de revisión de planes de estudio de los profesados en vistas a enriquecer la formación pedagógica de los futuros formadores.

VI. Bibliografía

BEACCO, J.C. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier. Paris, 2010.

- BOURGUIGNON, Ch. & CANDELIER, M. “*La place de la langue maternelle dans la construction par l’élève des notions grammaticales requises pour l’apprentissage d’une langue étrangère*” in: *Les Langues Modernes* 82, 1988, pp. 19-34.
- BOURGUIGNON, Ch. & DABENE, L. “*Le métalangage, un point de rencontre obligé entre professeurs de langue maternelle et de langue étrangère*” in: *Le Français dans le Monde*, 1982, pp.245-250.
- CANDELIER, M. “*L’éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire – Contribution au Rapport mondial de l’UNESCO Construire des Sociétés du Savoir*” in: Cunningham, D., Freudenstein, R. & Odé, C. (dir.): *Language Teaching: A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV*. pp.145-180. Belgrave, FIPLV, 2006.
- CANDELIER, M. “*Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l’autre*” in: Les Cahiers de l’Acedle, volume 5, numéro 1, *Recherches en didactique des langues*. L’Alsa plurilinguisme, 2008.
- CANDELIER, M. et al. *CARAP-MAREP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* in: *Série de rapports Recherche et Développement du CELV*, Graz, CEV, 2008. http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/MAREP_Cast_vers5def_08.pdf
- CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Saint Germain du Puy, Clé International, 2001.
- CHISS, J. I. “*La didactique des Langues: contacts et méthodologies*” in: Synergies Brésil N° spécial 1, 2010, pp. 93-96.
- CONSEIL DE L’EUROPE *L’éducation des enfants migrants. Recueil d’informations sur les opérations d’éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle, Division de l’Enseignement Scolaire, 1983.
- CORTIER, C. “*Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l’accueil et la scolarisation des nouveaux arrivants*” in: *Les Cahiers de l’Asdifle*, n° 18, 2007, pp. 15-28.
- DABENE, L. “*Enseignement d’une langue ou éveil au langage?*” In: Garabedian, M. (dir.). *Enseignements/Apprentissages précoces des langues, Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, août-septembre 1991, pp. 57-65.
- DABENE, L. (dir.) *Comprendre les langues voisines – Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 104, 1996.
- ELMIGER, D. *Deux langues à l’école primaire : un défi pour l’école romande*. Neufchâtel: Institut de recherche et documentation pédagogique (IRD), 2006, [www.irdp.ch]
- ESCODER P., JANIN, P. *Le point sur l’intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Clé International. Paris, 2010.
- HUFEISEN, B. & NEUNER, G. (Dir.). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d’une langue tertiaire - L’allemand après l’anglais*. Strasbourg / Graz, Conseil de l’Europe, 2003. [http://www.ecml.at/]
- LÉVY, D. «Introduction: soi et les langues». Zarate, G., in: LÉVY, Danielle & Kramersch, Claire, eds. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines. Paris, 2008, pp. 69-81.
- MEISSNER et al. *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen, Shaker-Verlag, 2004.
- MOORE, D. *Plurilinguisme et école*. Didier. Paris, 2006.
- PORCHER, L. *L’interculturalisme en Europe*. Strasbourg, Conseil de l’Europe, 1078.

ROULET, E. *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. LAL, Crédif, Hatier. Paris, 1980.

VARRO, G. “*Les présupposés de la notion d’interculturel– Réflexions sur l’usage du terme depuis trente ans*” in: *Synergies Chili*, n° 3, 2007, pp. 35-44.

VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona, 1988

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89787>