

Título: Abordaje de los contenidos culturales: estrategias de aprendizaje por tareas

**Mercedes Janon
Viviana Santillán**

Introducción:

Nuestra experiencia en la enseñanza de ELE en diferentes niveles, tanto en el ámbito académico formal, como en el no formal de las clases particulares, y de los programas de inmersión basadas en el enfoque por tareas, nos ha inspirado a compartir estas reflexiones sobre el lugar que ocupan los contenidos culturales en las clases de ELE y sobre cuáles son, desde nuestro punto de vista, las estrategias más productivas para abordarlos.

Primera parte:

En el marco mundial de la globalización y la paradoja entre lo universal-homogéneo frente a lo regional-otro, la enseñanza de idiomas ha experimentado varios cambios. En los últimos años se ha popularizado la modalidad de los “viajes educativos”. Entendemos que esta práctica reconoce la doble esencia de las lenguas: por un lado los idiomas forman parte de la singularidad de una cultura y, al mismo tiempo, son uno de los medios privilegiados para que una determinada cultura se transmita entre individuos.

Hoy sabemos, gracias a los aportes de Lev Vigotsky y de teóricos posteriores, la imbricada relación que existe entre pensamiento y lenguaje. Las lenguas, como realización concreta de la capacidad humana del lenguaje, suponen una particular representación de la realidad, son inherentes a cada cultura; y a la vez, esa misma cultura las moldea permanentemente, fenómeno que les otorga su carácter dinámico. Enseñar una segunda lengua, entonces, implica facilitar que el otro se apropie, poco a poco, de la cultura, entendida como el conjunto de manifestaciones, prácticas y costumbres en que se expresa la vida de un grupo social.

Tal como sostiene Ricardo Escavy Zamora, la cultura es un agente dinámico que opera desde la realidad cotidiana sociocultural en la que está inmersa una comunidad, hacia el lenguaje.¹ En el mismo sentido dice este autor, “cada oración es una oración en el mundo”, remarcando que no sucede en un plano abstracto e ideal sino en una experiencia concreta y que por lo tanto, su forma tiene que adecuarse a cada situación particular. Pero las diferentes situaciones están plagadas de elementos culturales y sociales, imposibles de catalogar en un diccionario. Para que el hablante pueda actuar de acuerdo a la situación es imprescindible que conozca las creencias compartidas de esa sociedad, para que construya y negocie los significados posibles. Igualmente imprescindible es que ejercite in situ las destrezas lingüísticas y actitudinales necesarias para comunicarse eficazmente.

¹ Escavy Zamora, Ricardo. Las relaciones pragmalingüísticas y el marco intercultural. Asele. Actas XIII, 2002

Estas concepciones han alentado la idea de que la mejor manera de aprender una lengua es participando en el proceso de transmisión de manera activa. De ahí que muchos estudiantes elijan trasladarse a otro país para aprender su lengua con profesores nativos, compartiendo las actividades cotidianas de sus habitantes, con los que se mezclan y conviven por un período de tiempo determinado.

Cuando un alumno de idioma toma esta decisión, está eligiendo una metodología de aprendizaje, está también afirmando que considera a la lengua como un medio cultural y un acto social compartido; en definitiva, que es esencialmente comunicativa.

El enfoque comunicativo y sus estrategias de enseñanza han insistido en que los estudiantes, en este caso, de español, vienen a aprender algo más que el código en su aspecto formal. Se trate de turistas, inmigrantes, o estudiantes de intercambio, desean y necesitan conocer la lengua en funcionamiento, lo que supone el aprendizaje de los códigos de interacción para comprender las actitudes, las reacciones, el comportamiento de los hablantes en cada situación. El enfoque por tareas, como heredero de la corriente de enseñanza comunicativa, pone énfasis en que también las metodologías deben ser comunicativas para obtener resultados comunicativos, la comunicación es no solo el objetivo del aprendizaje, sino el medio con el que se aprende la lengua. El acento, entonces, está puesto en la metodología, en el tránsito permanente por la experiencia comunicativa.

En este escenario, ante estudiantes ávidos de conocer “lo nuestro”, es importante que el docente nativo pueda funcionar como un otro culturalmente comprometido, esto es, un habitante curioso, activo y consciente. Los conocimientos gramaticales no son suficientes, porque la lengua es comunicativa y es en el intercambio de contenidos culturales –lo que incluye nuestra particular manera de usar el español, nuestras diferencias con otros países-donde se produce su aprendizaje significativo.

En una clase de español, la cultura se suele transmitir por diversos canales: a través de la gramática, que es una ventana que permite detectar ciertos patrones de pensamiento de una sociedad; a través de la interacción del docente con los alumnos, interacción en la que tanto las palabras y la entonación como elementos más sutiles como los modos, la gestualidad y el lenguaje corporal ocupan un lugar privilegiado; y también a través de contenidos específicamente culturales generalmente relacionados con nuestras manifestaciones más emblemáticas (el tango, el folklore, el mate, el asado, etc...)

Ahora bien, cuando enseñamos contenidos culturales, tenemos el enorme desafío de no quedarnos en la superficialidad de los estereotipos. Las sociedades son, por definición, contradictorias, las culturas son complejos entramados de representaciones, comportamientos, choque de fuerzas. Transmitir esta complejidad no es fácil; pero es imprescindible si queremos promover una comprensión más profunda de nuestra idiosincrasia y nuestro modo de ser, más allá del tipismo *for export*. Así como ya nadie discute la necesidad de enseñar la lengua en contexto, la que utilizamos los hablantes adecuándonos a diferentes situaciones comunicativas, es interesante plantearnos qué tipo de representaciones culturales transmitimos a través de los contenidos que seleccionamos para las clases de ELE. No está mal empezar por las características reconocidas como “salientes” de nuestra cultura. Pero ese debería ser tan solo el punto de partida para estimular la exploración del entrecruzamiento de producciones e influencias que componen nuestra identidad. En este sentido, el modelo de las tareas nos ofrece la posibilidad de abordar los contenidos culturales de una manera más vivencial, realista e interesante, y de brindar a los alumnos oportunidades de aprendizaje incidental.

En sintonía con lo anterior, el enfoque por tareas demanda docentes en permanente conexión con los hechos cotidianos que van conformando la realidad de nuestro país, desde fechas conmemorativas, festivales, manifestaciones políticas, ferias, estrenos de espectáculos, etc., pero también con las controversias ideológicas y las antinomias sociales, para transmitir contenidos abiertos a la discusión, a la confrontación constructiva de las diferentes prácticas culturales, en las que la lengua sirva de herramienta para el aprendizaje y sea, a su vez, incorporada de una manera significativa².

En el enfoque por tareas el vínculo entre docente y alumno es clave para el buen funcionamiento del proceso de andamiaje. Vale la pena recordar el concepto de "zona de desarrollo próximo" (ZDP) de Vigotsky. La ZDP es el espacio simbólico que existe entre las habilidades actuales de un estudiante, y sus habilidades potenciales. Las habilidades actuales son aquellas que le permiten al alumno resolver un problema solo, sin ayuda de otra persona, mientras que las habilidades potenciales se miden teniendo en cuenta aquello que el alumno logra resolver si cuenta con la colaboración de otra persona. La brecha existente entre ambos estadios es la ZDP. Entonces, para pasar de una etapa a la otra, para que el andamiaje ocurra, es fundamental el rol del docente³, que actuará como guía, conductor y facilitador en este tránsito.

Así, la mediación de un "otro significativo" en los programas de inmersión, brinda a los estudiantes la confianza que necesitan para desarrollar las tareas fuera del aula. Sabemos que este soporte emocional resulta vital para el aprendizaje más allá de la metodología que se implemente. Cuando investigamos acerca de los factores que inciden en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera, vemos que las escalas sitúan como los más influyentes la actitud, la motivación, la autoconfianza; es decir, factores emocionales que dependen, en un porcentaje importante, de la interacción entre docente y alumno. Esta cuestión se vuelve protagónica en la modalidad de las tareas, ya que el docente debe proporcionar la seguridad que los alumnos necesitan en las primeras salidas, colocándose en el lugar de un par experimentado al que eventualmente es posible recurrir. Pero el principal aporte del docente en estas experiencias tiene que ver con la confianza que brinda el acompañamiento; es posible – y a veces, deseable – que no intervenga más que con gestos o miradas, es decir, con su mera presencia. Después, ya de vuelta en el aula, es importante que realice junto a sus alumnos una evaluación de los resultados obtenidos durante la realización de la tarea para analizar los errores.

La contención emocional es decisiva, además, si tenemos en cuenta que uno de los procesos psíquicos que suceden durante el aprendizaje de una lengua extranjera es el que Guiora⁴ denomina "permeabilidad de las fronteras del ego" del sujeto que aprende. En ese proceso, el funcionamiento de la lengua meta solicita la subjetividad del que aprende y lo lleva a circular por diferentes posiciones⁵. De acuerdo con esta teoría, los alumnos pasan por un período de conflicto de identidad

² Por eso es tan importante que en los programas de formación se promueva la figura del docente de ELE como agente cultural, como habitante comprometido y reflexivo con respecto a las expresiones de la sociedad de la que forma parte.

³ Teorías más actuales sostienen que el andamiaje se produce también entre personas con un grado similar de conocimientos, como por ejemplo, compañeros de clase, y constituye, en ese caso un "andamiaje colectivo". Es decir que el facilitador no necesariamente es un "otro más experto". Pero sí es imprescindible que se trate de un "otro significativo".

⁴ Guiora, A.Z., M, Paluszny y otros, "Language and person. Studies in language behavior", *Language Learning* 25, p.48, 1975.

⁵ María Teresa Celada, "Lengua extranjera y subjetividad - Apuntes sobre un proceso", en *Estudios Lingüísticos XXXIII*, p. 38, 2004.

ya que inevitablemente toman nuevas identidades al usar la lengua extranjera: deben auto representarse con un nuevo "ego verbal"⁶. En ocasiones, estos procesos psicológicos interfieren de manera directa en el aprendizaje y el rendimiento del alumno. Se desprende entonces la importancia de las variables afectivas en este contexto, entre las cuales el vínculo y la empatía con el docente/mediador/facilitador, no es menor⁷.

Esta metodología requiere también especial entrega de parte del alumno. Es posible que sus bloqueos o inhibiciones comunicativas interfieran directamente en algunas actividades. En esos casos, lo mejor es adaptar la consigna de la tarea las veces que sea necesario, hasta encontrar aquella que motive al alumno. En este sentido, es fundamental que, previamente a la realización de las tareas fuera del aula el docente trabaje con sus alumnos preparándolos para la experiencia concreta. Esto supone una introducción temática progresiva, por ejemplo, a partir de preguntas disparadoras, o de un debate, partiendo siempre del bagaje de experiencias que los alumnos ya tienen, y despertando su curiosidad hacia lo nuevo. No alcanza con llevarlos a una clase de tango si antes no hemos introducido adecuadamente el tema en varias de sus dimensiones para que los estudiantes puedan luego apreciar el significado de esa manifestación y establecer relaciones con su propia cultura. La significatividad no es un atributo que los contenidos o las experiencias posean per se, sino que es una construcción en la que entran en juego tanto las capacidades comunicativas del docente como la personalidad, la historia y las circunstancias del estudiante.

Aunque las estrategias de aprendizaje por tareas reportan beneficios, no se trata de proponer una modalidad unívoca y universal que sea válida en todo contexto y con cualquier tipo de alumnos; por el contrario, siempre es necesario contemplar las necesidades específicas de cada grupo y de acuerdo a ellas, contar con un abanico de estrategias, entre las que se cuenta el enfoque por tareas. Asimismo, es importante encontrar el punto de equilibrio para transmitir contenidos culturales genuinos y motivadores, sin descuidar la enseñanza de los recursos gramaticales que permitan a los alumnos comunicarse correcta y adecuadamente. Las tareas fuera del aula pueden ser muy simples en los niveles inicial y elemental (por ejemplo, comprender una consigna correctamente puede ser un objetivo en sí mismo en esas etapas), y tal vez ocupen un porcentaje menor con respecto a la totalidad de estrategias a utilizar; luego, a partir de los niveles intermedios, se podrá apuntar a desafíos mayores.

Sin embargo, en algunos casos también suele ser muy productivo proponer tareas comunicativas que estén un poco por encima del nivel de los alumnos. De esta manera, al incentivarlos a aventurarse en el uso de la L2 les permitimos tantear e intuir la lógica interna de la lengua meta. Así, cada alumno va configurando su propia manera de apropiarse de ella y utilizarla. Va armando sus estrategias personales. En este proceso, el rol del docente es organizar los saberes que el alumno ya trae y aportar los conocimientos gramaticales que el alumno necesita, utilizando inteligentemente sus ejemplos.

La ventaja de este recurso es que, al trabajar sobre las estructuras que un estudiante intentó usar, aunque lo haya hecho con errores, contamos con su predisposición, motivación e interés, ya que esta estructura le pertenece de alguna manera, porque es la que él/ella eligió de lo que conoce o intuye de la L2.

⁶ Esto explicaría la resistencia de los adultos a perder su "acento", ya que el límite del ego es más rígido en la adultez.

⁷ En los programas de inmersión e intercambio, trabajar las diferencias culturales cotidianas suele ser efectivo, además, para permitirle al alumno descargar un poco la angustia que el tema pueda producirle.

Con respecto a la planificación de las tareas, si bien es necesaria y facilita mucho la actividad del docente, no debe ser restrictiva; por el contrario, el docente debe estar abierto a los cambios que puedan surgir; tiene que ser flexible y adaptable, para poder guiar a cada grupo, a cada alumno, según sus características particulares y sus intereses y lograr que el aprendizaje sea significativo para ellos.

Segunda parte

Para poder visualizar claramente las características de cada experiencia, proponemos leer el cuadro comparativo, que servirá como disparador de las conclusiones sobre los distintos temas involucrados.

Elegimos estas dos experiencias porque, si bien en las dos los contenidos culturales y las tareas son centrales, los grupos destinatarios presentan características marcadamente diferentes, lo que requirió en cada caso una modificación y adaptación en el trabajo concreto de las docentes.

(Adjuntar/ver cuadro)

Conclusiones

Luego de la experiencia que hemos tenido en ambos casos, consideramos que el enfoque del aprendizaje por tareas ofrece gran plasticidad para incorporar los contenidos culturales al aula.

Como docente que debe acompañar al alumno, guiándolo en su recorrido y encuentro con esta cultura-otra que vino a conocer por contacto directo, el profesor nativo de ELE necesita: investigar, planificar, acompañar y evaluar generando un espacio de reflexión a partir de la experiencia del contraste entre culturas.

A la hora de diseñar tareas, lo más útil es poner al alumno como protagonista de situaciones comunicativas, ya sea reales o ficticias (las primeras son preferibles ya que permiten un aprendizaje vivencial). Para esto, tenemos que conocer o inferir los intereses de nuestros alumnos a fin de promover una experiencia de diálogo intercultural que les resulte significativa.

La evaluación de las actividades por tareas debe ser personalizada, y los logros deberán medirse teniendo en cuenta las características y el punto de partida de cada estudiante en particular. En armonía con este enfoque, suelen ser más productivas la autoevaluación y las instancias de trabajo sobre el error luego de cada actividad que los exámenes tradicionales.

Finalmente, deseamos destacar que en este proceso nos ha resultado muy enriquecedora la experiencia de trabajo en equipo, que nos estimuló a repensar nuestras ideas y modos de encarar los contenidos. De esta manera, la dinámica de la reflexión operó también sobre el propio trabajo y el diálogo fructífero entre colegas intervino en todas las etapas de los casos que aquí presentamos, tanto en la preparación de las clases, como en el seguimiento diario de la evolución de los estudiantes.

Bibliografía

Escavy Zamora, Ricardo. Las relaciones pragmalingüísticas y el marco intercultural. Asele. Actas XIII, 2002

Guiora, A.Z., M, Paluszny y otros, "Language and person. Studies in language behavior", *Language Learning* 25, p.48, 1975.

María Teresa Celada, "Lengua extranjera y subjetividad - Apuntes sobre un proceso", en *Estudios Lingüísticos XXXIII*, p. 38, 2004.

Vigotzky, Lev. Pensamiento y lenguaje, Ediciones Fausto, Montevideo, 1995. Trad. de Margarita Rotger.