

AULA DE...



Escuela Sant Josep - El Pi

Conversar más y mejor en la clase de inglés. Para aprender mejor y llegar más lejos

Cristina Escobar Urmeneta

Partiendo del examen de dos conversaciones con niños que tienen como objetivo el aprendizaje de una L2, se identifica un conjunto de estrategias que caracterizan la competencia interactiva escolar (CIC). Las estrategias se agrupan en tres categorías: utilización de la L2 congruente con las finalidades pedagógicas, creación de espacios para la participación, y modelado y remodelado de las contribuciones del alumnado.

▣ **PALABRAS CLAVE:** enseñanza de lengua extranjera, interacción, competencia interactiva escolar (CIC), Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

AULA DE...

**Aprendizaje oral
de la lengua extranjera**

Comunicación oral de las
lenguas extranjeras

P

Meta: una ciudadanía plurilingüe

La Unión Europea, en la cumbre de Barcelona de 2002, fijó la denominada *meta* +2, por la cual los sistemas educativos de cada Estado miembro deben garantizar que sus ciudadanos sean capaces de funcionar en dos lenguas extranjeras, además de la(s) suya(s) propia(s).

En 2014 el inglés –primera lengua extranjera mayoritaria– de los jóvenes españoles a la finalización de la escolaridad obligatoria se sitúa, en general, muy por debajo del nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), que define el conjunto de competencias que un usuario precisa para sobrevivir comunicativamente en una lengua extranjera (L2) sin excesivos sobresaltos.

¿Por qué nuestros niños y niñas no hablan inglés?

Las causas que explican el bajo nivel de competencia comunicativa en L2 de nuestros escolares son múltiples y de naturaleza variada. Algunas de ellas se si-

túan fuera del ámbito escolar. El español es una lengua de uso internacional, lo cual nos hace menos proclives al esfuerzo de expresarnos y de intentar entender otras lenguas.

Las nuevas generaciones se forman en que lo «normal» son las prácticas monolingües

Por otra parte, la falta de tradición en prácticas plurilingües de nuestro país, observable, por ejemplo, en el doblaje superpuesto al que se somete a las personas entrevistadas en los noticieros televisados, en lugar de ofrecer la traducción en forma de texto simultáneo, por no citar la falta de rubor de numerosas personas en referencia a sus muy limitadas competencias en lenguas extranjeras, hacen que las nuevas generaciones se formen en que lo «normal» son las prácticas monolingües.

Aunque esto sea así, debemos reconocer que la escuela tiene también una parte importante de responsabilidad; por ello, es preciso examinar críticamente las prácticas más comunes en las aulas para conseguir hacer más y, sobre todo, hacerlo mejor.

¿Cómo es posible que, siendo España uno de los países que comienza la enseñanza de lenguas extranjeras a una edad más temprana, sigamos a la cola de Europa en cuanto a competencia comunicativa en L2? Porque 40 minutos semanales de clase, por ejemplo, a niños muy pequeños durante un curso escolar produce resultados prácticamente imperceptibles.

MITOS

En un programa de radio donde se debatía la supuesta incapacidad de los españoles para aprender lenguas extranjeras, un padre de una niña de tres años llamó para consultar si era aconsejable matricular a su hija en un programa de inglés precoz. ¿En qué consistía? En una clase semanal de inglés de 40 minutos (o sea, 20 horas de clase a lo largo de todo un curso escolar). Pero, si empezar antes fuese la panacea, ¿cómo es posible que, siendo España uno de los países que comienza la enseñanza de lenguas extranjeras a una edad más temprana, sigamos a la cola de Europa en cuanto a competencia comunicativa en L2?

AULA DE...

¿Necesitamos más inglés?

Sí. Pero no de cualquier forma. **Claramente necesitamos un mayor grado de contacto activo con la L2, si aspiramos a que toda la población escolar consiga niveles de competencia comunicativa en torno al B1 en dicha lengua. Por otra parte, numerosos alumnos y alumnas que asisten a clases extraescolares de inglés son, a menudo, tan poco capaces de funcionar con agilidad en inglés como los que no lo hacen.**

Necesitamos, pues, otras opciones más eficientes y democráticas. Los programas de educación plurilingüe AICLE (siglas que significan Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua), también denominados bilingües o trilingües, han sido identificados por la Unión Europea como una opción pedagógica idónea para alcanzar las metas fijadas. **Los buenos programas AICLE no solo incrementan la cantidad, sino también la calidad de la enseñanza de idiomas.**

Más inglés en la clase de inglés

Entonces, ¿los especialistas de inglés no pueden hacer nada para que los niños tengan acceso a más y mejor inglés? Claro que sí. Veamos cómo a través del análisis del caso de Sara.

La sorpresa de Sara se acentúa al descubrir la cantidad de instrucciones, pregun-

EL CASO DE SARA

Sara es una maestra que imparte clases de inglés en infantil y primaria: plantea clases eminentemente orales; motiva a su alumnado y consigue que trabaje bien; decora la clase; utiliza numerosos recursos: canciones, ordenadores, manualidades, juegos de actividad física. En resumen, es una buena maestra que nunca está plenamente satisfecha con sus resultados. Por ello, se formula esta pregunta: «¿por qué no consigo que mis alumnos se manejen en inglés oral de forma básica al final de la educación primaria? ¿Por qué no se sienten cómodos improvisando? ¿Intentado decir en inglés incipiente aquello que están pensando?». Para responderla, se plantea la siguiente experiencia: planifica una clase de inglés oral para sus alumnos de 1.º y pide prestada una cámara y un trípode. El día señalado instala la cámara al fondo de la clase y pulsa el botón Rec.

Tras el pequeño caos inicial causado por el nerviosismo de los niños y las niñas ante la novedad, inicia la clase, que discurre de la forma planeada hasta el final. Ya en casa, Sara, armada de una libreta, examina la grabación a partir de dos preguntas:

1. «¿Qué he hecho que ha dado como resultado una mayor y mejor participación de los alumnos y las alumnas en inglés?»
2. «¿Qué he hecho que ha dado poco resultado o un resultado contraproducente?»

Concluido el visionado, revisa sus notas. Descubre numerosas anotaciones referidas a su uso repetido de la L1 en clase, por lo cual decide volver a ver el vídeo cronómetro en mano. He aquí los resultados: M. ha hablado durante 27 minutos, en 12 habla en inglés y en 15, en español. Los niños hablan o responden de forma no verbal, con gestos y movimientos durante 5 minutos. Los 18 minutos restantes se dedican a colorear algunos dibujos y a transiciones entre actividades. En total 17 minutos de una clase de 50 minutos estuvieron realmente dedicados a conversar con los niños en inglés.

Estos resultados sorprenden a Sara enormemente, especialmente el hecho de que haya utilizado la L1 en mayor medida de lo que pensaba. Extrapola estas cifras y concluye que las dos horas y media teóricas de inglés del horario escolar en su aula quedan reducidas a 30 horas anuales de contacto real con el inglés: claramente insuficiente. Acompañemos a la maestra (M) en su examen de un segmento representativo de su clase (fragmento 1).

Fragmento 1

M: Now (*pausa*) we are going to do an activity in the workbook **una actividad en el** workbook página 27, **¿veis?** (*señala la página correcta en su libro*).

SS: xxx (*los niños pasan páginas. Algunos hablan entre ellos*).

M: Here, **aquí aquí** (*a un niño que tiene problemas*). We've got here the... (*a la clase; señala los animales*).

SS: Animals (*a coro*).

M: The animals. And now I'm going to stick here (*pausa*). **Voy a pegar aquí esta comida** this food (*pega diferentes tipos de alimentos en el póster*).

SS: xxxx (*murmullo*).

M: The animals eat (*gesto de comer*) this food, okay? Yummy yummy! (*pausa*). Now (*pausa*) we need to draw arrows (*dibuja flechas con el dedo*). **Sonia** (*mira a Sonia severamente*), **siéntate bien, por favor. Así muy bien, gracias** (*pausa*). Now let's see: the cow eats, **la vaca come...**

SS: **Hierba**.

M: Yes. Very good. The cow eats grass. Now **dibujamos flechas** (*dibuja el camino con el dedo*). **Un caminito desde cada animal hasta su comida, ¿vale?**

SS: xxxx (*murmullo*).

tas o comentarios que autotraduce del inglés a la L1 o imparte directamente en L1. Sobre todo porque en la mayoría de ocasiones el uso de la L1 se revela innecesario o precipitado. Innecesario porque el contexto, las ilustraciones y su propia gestualidad y entonación aclaran completamente el significado de los enunciados. Precipitado porque la traducción se ofrece de forma inmediata sin dar tiempo a los niños para procesar la información que reciben en inglés.

Sara se traza un plan de mejora: no descartará el uso del español cuando sea preciso, pero maximizará la utilización del inglés para todas las finalidades. También para dar instrucciones, explicar o gestionar la disciplina y el orden. **Esto haría la clase un poco más lenta al principio, pero quizá**

«perder» unos minutos en cada clase para crear una cultura común consistente en que «en la clase de inglés, todos –la maestra y los niños– nos esforzamos en hablar en inglés todo el rato» sería en poco tiempo muy rentable. Sin fundamentalismos, pero con voluntad firme y habilidad, desplegando las estrategias docentes adecuadas.

Mejores clases de inglés

La segunda cosa que llamó la atención de esta inquisitiva maestra fue las pocas oportunidades que brinda a su alumnado de participar verbalmente: **ella habla durante 27 minutos, mientras que los niños solo tienen ocasión de hacerlo durante 5 minutos. Es cierto que el input es esencial, pero... ¿está ofreciendo suficientes oportunidades de participar en la conver-**

sación? ¿Cómo hacerlo, si el nivel de su alumnado es tan extremadamente bajo?

Las experiencias que se explican en los cursos de formación suelen estar referidas a niños y niñas que ya son capaces de expresarse en inglés, aunque sea mínimamente. Este no es el caso de su alumnado. ¿Cómo empezar? ¿Cómo conseguir que participen en una conversación en inglés aprendices con un nivel prácticamente nulo en dicha lengua?

Promover y ¡conseguir! la participación de los niños y las niñas en la conversación

No se aprende a conversar en una segunda lengua solo escuchando a la profesora. Quiero decir que recibir *input* comprensible es condición imprescindible, pero no suficiente para aprender a participar en conversaciones en una L2. Solo se aprende a conversar participando en conversaciones. Y esto desde el primer día. ¿Pero cómo? Vamos a escuchar una segunda conversación, el caso de Xian, para entender cómo son estos primerísimos momentos.

Recibir input comprensible es condición imprescindible, pero no suficiente para aprender a participar en conversaciones

AULA DE...

Aprendizaje oral de la lengua extranjera

Comunicación oral de las lenguas extranjeras

P

AULA DE...

EL CASO DE XIAN

Xian tiene tres años. Hace dos meses que llegó de China y ahora aprende español en el seno de su nueva familia. El mes que viene empezará el colegio. Hoy se ha montado en el tren de la bruja por primera vez. ¡Toda una experiencia! Xian, con ayuda de mamá, le «cuenta» a papá por teléfono su aventura. Escuchemos el principio de la narración a dos voces (fragmento 2) e intentemos valorar el potencial educativo de esta secuencia de interacción niño-adulto.



Fragmento 2

M: Cuéntale, cuéntale a papá (*señala el teléfono*) dónde hemos ido hoy (*gestos*).

X: (*parloteo incomprensible, quizá en mandarín incipiente*).

M: (*fingiendo*) Papá, ¿sabes? Hoy hemos ido a las ferias y...

X: Tennn, teeennn.

M: Síiii. ¡Nos hemos montado en un tren! ¿Verdad? (*gesto*).

X: Tennn, teeennn! (*gestos de alegría*).

M: El tren, claro. ¿Y qué ha pasado en el tren? ¿Qué ha pasado, Xian?

X: Pum, pum, pum (*gestos de golpes en la cabeza*).

M: Sí, la bruja nos ha pegado con la escoba en la cabeza. Pum, pum, pum (*gestos*).

¡Ay, ay, qué miedo! (*tinge refugiarse en el niño*).

1. Repite y reformula sus enunciados para hacerse escuchar y entender.
2. Crea una estructura de participación, guiando claramente al niño mediante la entonación exagerada, las pausas, el uso de fórmulas concretas o el nombre del niño.
3. Interpreta y acepta las contribuciones de Xian y las retorna reformuladas en enunciados sencillos, completos y coherentes.
4. Utiliza la tecnología para trascender el espacio físico inmediato y establecer la comunicación con un interlocutor real que está lejos.
5. Recurre a un contenido rico y relevante consistente en una vivencia muy intensa para Xian para, a partir de ella, construir con palabras (*languaging*) la narración conjunta de la experiencia, o sea, la experiencia.
6. Además, la experiencia seleccionada comporta emociones gozosas, pero también desasosegantes (miedo).
7. Tras el éxito conseguido, mamá invitará a Xian a contar y recontar la misma historia varias veces cambiando de interlocutor: la abuela, el tío, una visita, etc.

Competencia interactiva escolar (CIC)

¿De qué estrategias interactivas se ha valido el adulto para hacer posible que Xian, con sus más que limitados recursos en

español, haya sido capaz de participar en la coconstrucción de su primer relato? Veamos:

Las buenas clases de lengua extranjera rebosan de actividades interactivas con las propiedades anteriormente descritas.

Sensibilidad, estrategias y recursos son componentes de la competencia interactiva escolar (CIC)

En el aula, muchas emergen gracias a la planificación previa de actividades productivas. Sin embargo, tal como hemos observado en la clase de Sara, la planificación de buenas actividades en sí misma no garantiza una conversación de calidad, de manera que un mismo tipo de actividad puede dar lugar a una conversación pobre o plena de oportunidades de aprendizaje, porque **la calidad de la conversación depende en gran medida de las decisiones que el profesor adopta on-line y de su sensibilidad para captar y responder a las necesidades concretas de su alumnado en un momento dado** (Escobar Urmeneta y Evnitskaya, 2013).

Sensibilidad, estrategias y recursos son componentes de la competencia interactiva escolar (CIC¹) o «capacidad de profesores y alumnos para utilizar la interacción como una herramienta de mediación y asistencia al aprendizaje» (Walsh, 2011, p. 130), y que en gran medida depende de cómo el profesor ejerce el control de la conversación. Según la función que persiguen, estas estrategias y recursos pueden agruparse en tres grandes categorías:

- El uso de la L2 que hace la profesora para satisfacer las necesidades comunicativas, cognitivas y afectivas de los aprendices. Por ejemplo: utilizando estrategias destinadas a captar y mantener la atención de los aprendices, a hacerse entender y a guiar a los niños a transitar con éxito de reto en reto.
- La generación de espacios de participación. O sea, estrategias que posibilitan y favorecen la participación de los niños en la conversación, por muy limitados que sean sus recursos en L2. Por ejemplo, privilegiar los formatos dialogados (fragmento 2) y evitar los monólogos del maestro (fragmento 1). O situar a los niños en el papel de agentes. O administrar los turnos y dar tiempo a los niños para responder. También a los menos rápidos o a los más tímidos: el buen maestro sabe callar y esperar con una sonrisa expectante.
- El modelado y moldeado de las contribuciones de los aprendices. Por ejemplo, al utilizar pósteres para dar pistas sobre qué decir y cómo decirlo; o aceptar las contribuciones correctas en contenido y retornarlas completas en un inglés sencillo, correcto y coherente. O solicitar aclaraciones y, de esta forma, proporcionar oportunidades para que los mismos niños rehagan y mejoren sus enunciados. Siempre acompañadas de la ayuda precisa. Ni más ni menos ayuda de la que necesita cada niño en cada momento.

Muestras concretas de estas estrategias interactivas o de formatos que favorecen su emergencia aparecen recogidas en las propuestas de enseñanza del inglés formuladas por Eixarch; Estich y Macarrón; Felip y Lobo; y García-Ibarz en este monográfico. Te invito, lectora, lector, a localizarlas y valorar su utilidad potencial en tu propio contexto docente.

La mejora en los niveles de inglés en la educación obligatoria depende sobre todo de la mejora en la calidad de la interacción en L2 entre docente y alumnado. Otras medidas como la iniciación precoz o el aumento de horas de clase son interesantes, pero solo darán fruto si van acompañadas de una mejora en las conversaciones en L2 que se generan en dichas clases. ■

NOTA

1. En inglés: *classroom interactional competence*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESCOBAR URMENETA, C.; EVNITSKAYA, N. (2013): «Affording Students Opportunities for the Integrated Learning of Content and Language. A Contrastive Study on Classroom Interactional Strategies Deployed by Two CLIL Teachers», en ARNAU, J. (ed.): *Recovering Catalan through School: Challenges and Instructional Approaches*. Bristol. Multilingual Matters / IEC, pp. 159-183.

WALSH, S. (2011): *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Londres. Routledge.

AULA DE...

Aprendizaje oral de la lengua extranjera

Comunicación oral de las lenguas extranjeras



HEMOS HABLADO DE:

- Comunicación oral de las lenguas extranjeras.
- Conversación y diálogo.

AUTORA

Cristina Escobar Urmeneta

Universidad Autónoma de Barcelona
cristina.escobar@uab.cat

Este artículo fue solicitado por AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA en junio de 2014 y aceptado en octubre de 2014 para su publicación.