

Sheelagh

Simon

Katie

EL USO RAZONABLE DE LA L1 EN EL AULA DE L2 EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA HERRAMIENTA PRÁCTICA¹

translated by

Carmen Guillén

Mario Rinvolucrí
Coordinador de los Talleres Internacionales de
Pilgrim's
Canterbury, Reino Unido

well done

1. Introducción
2. Varios ejercicios prácticos
 - 2.1. El ejercicio de *siéntate a mi lado*. (Nivel principiantes)
 - 2.2. El dictado de *dos lenguas*. (Nivel principiantes)
 - 2.3. La *narración de historias bilingüe*. (Nivel de principiantes)
 - 2.4. Elaborar *una historia con mímica y repetición*. (Nivel de principiantes)
3. La voz
 - 3.1. Ejercicio de *tempo o velocidad*
 - 3.2. Ejercicio de *tempo y volumen*
 - 3.3. El *Dictado de muchas voces*
4. La direccionalidad de la voz
5. A modo de conclusión
6. Bibliografía

1. INTRODUCCIÓN

Para empezar este artículo, me permito traer a colación una voz de Palestina, la de Ms Dua Abr Dajani, que escribe:

"Como el aprendizaje es un proceso de unir conocimiento anterior con el nuevo, los profesores pueden construir sobre el conocimiento previo, como base para el nuevo aprendizaje. Entre otras cosas, esto significa que los profesores pueden utilizar la primera lengua de los aprendices, junto con la lengua que van a estudiar, para despertar la consciencia sobre sus estilos de aprendizaje y las estrategias que utilizan, y para ayudarles a que valoren sus puntos débiles y sus puntos fuertes y evalúen su desarrollo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Como hablante no nativa de Inglés y profesora de inglés lengua extranjera, con estudiantes árabes, creo que al permitir que se use la L1 en la clase de lengua extranjera, el profesor está ayudando a los alumnos a que regulen su propio proceso de aprendizaje y así lleguen a ser participantes más activos, tomando mayor responsabilidad para su propio aprendizaje." (MET Vol 11, 2, 2002).

¹ Este texto, de su original en inglés, ha sido traducido por María José Cardeñoso Laso.

Cuando yo era un profesor joven, un hablante nativo de la lengua extranjera que estaba enseñando, solía evitar por encima de todo hablar la L1 de los estudiantes. Sentía que utilizar la L1 de los estudiantes estaba mal porque impedía que se “sumergiesen” directamente en el inglés, así que prohibía los sonidos de la L1 en la clase y no permitía los diccionarios bilingües. Intenté explicar todo el vocabulario mediante dibujos y mímica. Me acuerdo de un día que intentaba explicar la palabra “*although*” y, cuando llevaba intentándolo un minuto más o menos, un iraní se volvió hacia su amigo y preguntó:

“*He mean “but”?*”

¡Ese estudiante era muy brillante! ¿No habría sido más eficaz haberles dado “*although*” inmediatamente seguido de su equivalente L1? ¿No es eso lo que cualquier ser humano razonable haría? Quizás sí, ¡pero no una persona que esté atrapada por la “teología” ortodoxa del Método Directo!

Ahora me doy cuenta de que mis comportamientos ortodoxos con el Método Directo en clase eran absolutamente contraproducentes; todo lo que hacían era forzar a los estudiantes a que dependieran más aún de su L1: cuanto menos entendían el habla extranjera, más se les conducía a pensar de nuevo en la L1.

Por supuesto ninguna persona en su sano juicio quisiera volver a los terribles días de la Gramática-Traducción, aunque sólo fuese por el gran índice de aburrimiento que generaba en los estudiantes. (Esta es la manera en la que algunos de nosotros “aprendimos” latín).

Lo que propongo para vosotros aquí es un uso bien planeado y técnicamente razonable de la L1 en vuestras clases. Os ofreceré ejercicios prácticos que podéis hacer en vuestras clases de Primaria.

2. VARIOS EJERCICIOS PRÁCTICOS

2.1. El ejercicio de *siéntate a mi lado*. (Nivel principiantes)

En esta demostración vamos a simular que se trata de hablantes de español que están aprendiendo griego moderno.

Los estudiantes se sientan en círculo con un silla de más, que se coloca en cualquier parte del círculo. El profesor atrae la atención de los alumnos y dice: *Katse thipla mu*, utilizando la mímica y la traducción directa. El profesor explica:

Katse = sit , thipla = next to y mu = me

El profesor entonces repite la frase en voces diferentes con el grupo en coro, en:

- voz baja
- susurrando
- voz que habla
- voz con tono alto
- cantando
- tristemente
- felizmente
- como un niño pequeño, etc.

El siguiente paso de esta actividad es para que uno de los estudiantes, que está al lado de la silla vacía, nombre a una persona del círculo y le pida: "*katse thipla mou*". La persona nombrada se acerca y se sienta al lado de la persona que le llamó. La silla vacía está ahora en cualquier parte del círculo y la invitación empieza de nuevo.

El profesor entonces presenta la idea de "izquierda" y "derecha" (*aristera y thexia*) y omite dónde deberían ir estas palabras en la frase.

Hay otra ronda de instrucción después de que los estudiantes vuelvan a invitarse para sentarse cerca, utilizando ya sea *katse thipla mu*, ya sea *katse aristera/ thexia mu*.

Los estudiantes llegan a entender los significados de las frases extranjeras mediante la situación, la mímica y al ofrecer equivalentes claros en L1. La situación y la mímica refuerzan el significado inicialmente expresado mediante la traducción en la L1.

2.2. El dictado de dos lenguas. (Nivel principiantes)

El profesor pide a los alumnos que hagan un dictado en el que la lengua que se estudia y la L1 se mezclen de tal forma que todo el texto sea descodificado por el alumno. Los estudiantes van a pronunciar las palabras de la lengua que estudian lo mejor que sepan. Ésta es una actividad intensamente auditiva y, sin embargo, todo lo que puedo hacer en este artículo es mostrar el texto mezclado en la página. Cuando hacéis un dictado, la experiencia es bastante diferente.

La amistad *ine* una mano abierta
tu o *ithios* en el rostro de alguien
caminando codo con codo,

sabiendo *oti* puedes confiar en alguien
 algo que te permite *na ise* tu mismo
 Un refugio en una noche fría *ke* tormentosa.
 La amistad no es sino una mirada....
 ...tu *ke* yo.

Este interesante *piima* fue escrito por un grupo de cuatro *atoma*, en *theka* minutos. Aunque cada *atomo* había trabajado por su cuenta al principio, el resultado *ine* muy unitario.

Después de que los estudiantes hayan hecho el dictado trabajan en pequeños grupos, decidiendo sobre el significado de las palabras de la lengua objeto de estudio. Debo señalar que el pasaje anterior esta tomado de J. Arnold (2000).

Key: *ine* = es
o ithios = mismo
oti = que
na ise = ser
ke = y
atoma = personas
theka = diez
atomo = persona.

En el caso de este ejercicio, la L1 ofrece un marco de significación en conjunto, así que el aprendiz en su mayor parte entiende la idea desde su lengua materna, pero entonces tiene que emitir hipótesis sobre las palabras de la lengua objeto de estudio, justo como él ha hecho de forma inconsciente al aprender su lengua materna. Yo mantendría que esta suposición lingüística es central para el funcionamiento de una inteligencia del lenguaje saludable. En nuestra vida lingüística no esperamos que todo se nos de servido, esperamos tener que ir comprendiendo el significado juntos, igual que nosotros hemos hecho, de forma inconsciente, cuando éramos niños pequeños.

2.3. La narración de historias bilingüe. (Nivel de principiantes)

Este es un instrumento fundamental en la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera a los niños de Primaria y ha sido probado y examinado en las clases de Primaria en el Reino Unido, principalmente en la clase de bienvenida (1º año, niños de 5-6). La técnica se utiliza en colegios que tienen un alto índice de matriculas de inmigrantes, donde, digamos el 40% de los niños de primer año hablan en casa bangla (una variante del bengalí) o chino cantonés.

Lo normal es que no haya inglés hablado en su casa y que la mayor parte de la televisión que se vea sea en la lengua materna, de forma que es imperativo enseñar a los niños la lengua del país de acogida, en este caso el inglés, tan rápido como sea posible.

Dicho esto, ¿cómo funciona la técnica en estas situaciones? Una hablante nativa de bangla vestida con un sari contará al grupo de niños que habla bangla una historia de su propia cultura, el 95% en la L1, con unas pocas de las palabras repetidas con más frecuencia en inglés. Al día siguiente, ella les contará una variante de la historia, pero esta vez con más palabras en inglés. Después de unas cuantas narraciones más con la lengua mezclada, un profesor blanco, sin sari, entra y les cuenta a los niños la historia completa en inglés y ellos entienden todo el texto.

Con un grupo de esta edad la práctica es técnicamente muy eficiente ya que estos niños aprenden a reconocer y entienden cantidad de lengua en muy poco tiempo, que es justo lo que necesitan para sobrevivir en un patio de recreo del Este de Londres.

Voy a mostrar cómo funciona aproximadamente esta práctica en un nivel técnico: Había una vez una gallina y esta *kota* era una *kota* (la palabra en la lengua meta se pronuncia con énfasis y con más volumen) fuera de lo común y corriente. No sé si todos están de acuerdo pero, según mi parecer, las *kotes* suelen ser más bien estúpidas.

Por el contrario, la *kota* en nuestra historia era una *kota* muy muy *exipni*, y para nada estúpida. *I kota era exipni, poli poli exipni*.

Pues bien, cada lunes por la mañana nuestra *kota* que era *poli poli exipni* se dirigía a la *vivliothiki* de la ciudad. *Mia vivliothiki* es allí donde hay montones de *biblia* y eso (mostrando un libro) es un *vivlio*. La primera persona que la *kota* encontró al entrar en la *vivliothiki* era obviamente el *vivliothikarios*.

“*Kalimera Vivliothikarie*” le dice la *kota*.....

El poder lingüístico de la técnica depende, por supuesto, de la habilidad de la voz del profesor para mostrar la fonología de ambas lenguas y para adelantar las palabras en la L2. No me disculpo al presentarme con una técnica que necesita aprenderse antes de que se pueda usar con fluidez. No todas las técnicas ya vienen preparadas como en un supermercado las comidas pre-cocinadas.

El gran cuestión reside en que, con la narración de historias de forma bilingüe cada uno puede utilizar la experiencia para mejorar su propia fluidez en la L2, así se tiene tiempo para encontrar las palabras adecuadas en la lengua meta.

2.4. Elaborar una historia con mímica y repetición. (Nivel de principiantes)

Aunque creo firmemente que el uso razonable de la L1 es una manera muy eficaz de enseñar una L2 como en el ejercicio anterior, también creo que debemos variar constantemente nuestras técnicas y que, a veces, deberíamos exponer a los aprendices a la L2 pura, sin la ayuda de la L1. En la actividad del “Espejo de Grupo” que sigue, el texto de la L2 se acompaña y se desarrolla mediante acciones, movimientos, expresiones faciales y tono de voz, que ayudan enormemente a que el aprendiz “semantice” el texto. Es así como haréis una serie de ejercicios de “espejo de grupo”, (Dufeu, 1994).

Los niños se ponen de pie en un círculo, con el profesor también en el círculo. Se les pide que sigan todos nuestros movimientos y gestos y que repitan todo lo que digamos en L2. Se utiliza el siguiente texto con el mayor movimiento expresivo como sea posible.

<i>Movimientos</i>	<i>Texto</i>
Buscad en vuestros bolsillos /cartera las llaves	
Mirad hacia arriba y pareced confundidos	
Haced mímica intentando abrir la puerta del coche	
Buscad en la cartera o en el bolsillo de nuevo	Mis llaves ...dónde están mis llaves . Mierda, ¿Dónde están mis llaves?
mirando hacia arriba, habiendo pensado en algo	(en alto) Mary, ...escucha ...Mary Mary ... ¿Mis llaves? ¿Dónde están? ¿Las llaves de mi coche?
Las manos en alto hacia la ventana de arriba donde está Mary	¿Dónde? Quizás en la cocina ... en el baño quizás en el cuarto de estar
Mira feliz, alarga las manos coge las llaves	Las encontraste ¡ Gracias Mary !
abre la puerta del coche con la llave	

La belleza de la actividad del “espejo en grupo” reside en que los estudiantes llegan a la lengua meta en el contexto de una situación envolvente y dramática en la que ellos son los protagonistas. Esto es muy diferente a escuchar una historia bilingüe.

Ambos métodos funcionan de forma extremadamente poderosa.

Podemos disfrutar de lo que los niños nos pueden enseñar a su vez con estas formas de enseñanza.²

3. LA VOZ

La voz es la herramienta de comunicación única y más importante de cualquier profesor. En el caso del profesor de lengua, su voz lleva la L2 a los oídos de sus estudiantes y en un sentido muy real es la lengua extranjera para ellos, al menos al principio. Psicológicamente, la voz del profesor siempre tendrá mayor importancia para los aprendices que las voces sin cuerpo del cassette. La cualidad / calidad de la voz del profesor es todavía más importante en el nivel de Educación Primaria, cuando la mayoría de los niños de esta edad viven de una manera bastante más auditiva que la que van a vivir cuando se hacen mayores.

A este respecto, en su último libro, A. Maley (2000) escribe:

“A los actores que utilizan sus voces de forma profesional durante bastante menos tiempo que los profesores, se les da un riguroso entrenamiento del uso de la voz, unos tres años o más, y continúan desarrollando un trabajo de voz sobre una base regular a lo largo de su carrera. Otros usuarios profesionales de la voz, tales como políticos y ejecutivos de los negocios, buscan de forma regular un entrenamiento de la voz (¡y pagan mucho dinero por ello!). Pero los profesores continúan considerando que tienen garantizado su más preciado don: su voz.

Como profesores, confiamos en nuestras voces a un nivel prodigioso, durante la gran parte de nuestro tiempo estamos “en escena” en el foro público, con todo lo que supone en términos de esfuerzo y de gasto de energía nerviosa. Sin embargo, a pesar de esta fuerte confianza en nuestras voces, no hay un entrenamiento sistemático para los profesores en el uso efectivo de su voz.”

Así que podemos empezar con un CUESTIONARIO DE VOZ para que reflexionemos sobre nuestra propia relación con nuestra voz.

Hagamos estas preguntas, y cuando escribamos, escuchemos nuestras propias respuestas cuando surjan en nuestra conciencia.:

¿Cuántas voces tengo al teléfono?

¿Cuántas voces tenía cuando era un niño /a?

¿Me gusta más mi voz cuando:

-canto

-grito

-rezo

-no se me mueven los labios (voz interna)

² Para más ideas sobre la enseñanza, ver la página : www.hlomag.co.uk y contactar con el autor en la dirección: mario@pilgrims.co.uk

-hablo en voz baja

-en mis sueños?

¿Cambia mi voz según mi interlocutor? ¿Algunos ejemplos?

¿Cómo cambia mi voz al hablar un lengua extranjera?

¿Cuántas voces tengo en la escuela?

¿Cuántas voces tengo en el aula? ¿Que tal mi voz para enseñar la gramática?

Este cuestionario puede ser trabajado por grupos de tres y posteriormente se pasa a responder a las preguntas. Esto es algo bastante íntimo, porque como A. Maley dice:

“De una manera muy simple, nosotros somos nuestras voces. Nuestras impresiones vocales son tan distintivas como, y en gran medida más públicas, nuestras huellas dactilares.”

Después podemos proceder a ver la forma en la que podemos usar nuestra voz para entrar en un estado de empatía con nuestro interlocutor. Los ejercicios sacados de PNL (Programación-Neuro-Lingüística) ayudan rápidamente a introducirnos en la onda de vuestro interlocutor.

3.1. Ejercicio de *tempo* o *velocidad*

Los participantes están en la clase agrupados por parejas y yo cojo a una persona A de cada pareja.

La persona A tiene que volver con su compañero, empezar una conversación (3 minutos de interés para ambos). El foco de atención de la persona A va a estar en la velocidad del discurso de su compañero, su *tempo*. Habiéndose dado cuenta de este *tempo*, A va a aproximar su propio *tempo* al de su compañero.

En la retroalimentación después del ejercicio algunas personas dijeron que ellas y sus compañeros tenían el mismo *tempo* natural, así que la actividad era fácil. Otros informaron que era difícil adquirir una velocidad superior con respecto al *tempo* de aquellos compañeros de habla rápida. Otros, tenían la dificultad contraria ...¿cómo podía alguien hablar tan lentamente?

Cabe señalar que el *tempo* del discurso, con frecuencia, va unido a la velocidad del pensamiento, velocidad de percibir y velocidad de lectura. Las personas “rápidas” puede que encuentren aburrido escuchar a hablantes lentos, mientras que las personas “lentas” encuentran difícil seguirles y procesar los torrentes de emisiones verbales que producen los hablantes rápidos. Así que, marcar el “paso” o ir al mismo *tempo* que el del

compañero de discurso es el principal acto de respeto amistoso y normalmente influirá positivamente en la otra persona, en la mejora de nuestro entendimiento mutuo y personal. Para tener éxito, toda comunicación, todo acto de enseñanza presupone un buen entendimiento, un sentimiento de estar a gusto juntos.

3.2. Ejercicio de *tempo* y *volumen*

Se trabaja como el anterior por parejas, pero con nuevos compañeros. De nuevo una persona de cada pareja sale con el profesor. Esta vez su tarea va a ser “marcar” el *tempo* de su compañero, y después centrarse en cómo de alto o tranquilo habla la otra persona, ajustando su propio volumen para que coincida con el de su compañero. La tarea final va a ser reducir de forma muy gradual el propio volumen y observar cómo lo más probable es que su compañero también baje su propio volumen.

Y esto es lo en gran parte sucede. Durante los primeros 90 segundos el volumen de las voces suele estar en un saludable “nivel español” (con hispanohablantes), es decir, bastante alto, y después, de repente el volumen cae y algunas parejas casi susurran.

Al usar la voz inevitablemente se influye en el estado del corazón y la mente del interlocutor. La mayoría de las veces hacemos esto de forma inconsciente. Hay muchas ocasiones en que en un día de colegio influimos en otras personas, con frecuencia de manera negativa. Al tomar el control de nuestra voz de forma consciente, podemos empezar a influir en las personas de forma realmente positiva, acercándonos más a ellas y a veces suavizando su enfado (esta es con frecuencia la finalidad de marcar el volumen del compañero y después guiarle para un uso más calmado de su voz).

Los ejercicios anteriores de marcar y guiar son realmente útiles al tratar con niños en base de uno a uno, al confrontarse con colegas, incluidos los superiores, y en las sesiones de padre-profesor. Sin embargo, ¿qué hay sobre el uso de la voz al enseñar a toda la clase?

El dictado es un ejercicio lingüísticamente útil con aprendices de niveles superiores de Primaria.

3.3. El Dictado de muchas voces

Para demostrar esta técnica, elijo un texto de tres párrafos y dicto el primer párrafo un poco deprisa, quizá demasiado para la comodidad de los escritores. De forma predecible se quejan!pero yo “brutalmente” mantengo mi alta velocidad de dictado;

Cuando terminamos admito que ha ido demasiado rápido, y que pueden comprobar unos con otros en el caso de que se hubieran equivocado en cualquier palabra. !El dictar un poco demasiado deprisa provoca distanciarse del “malvado” profesor e incrementa la solidaridad entre los estudiantes;

El segundo párrafo lo dicto en un susurro. Este dictado sin voz hace que los estudiantes se sienten en el borde de sus asientos, escuchando realmente. También hace que oigan ciertos sonidos en inglés que no oyen con frecuencia correctamente, así oyen las aspiraciones en: *he held his hat in his hand* como distintivo de su tendencia a oír y decir: *je jeld jis jand*, la “j” que se pronuncia como una jota española.

El tercer párrafo transporta al grupo a la iglesia, !ya que se lo hago en una versión bastante horrorosa de un canto “llano”! El efecto de susto es digno de ver;

¿Por qué los dictados tiene que ser hechos sólo con una voz que habla de forma “neutra”?

¿Qué hay de estas formas de dictar:

- con una voz alta y quejumbrosa,
- con una voz muy cansada, agotada y exhausta (con un texto brillante y ligero, como *Little Miss Muffet sat on a tuffet*, etc...para que haya un jugoso contraste entre la voz y el contenido),
- con una voz profunda y grave,
- con una voz tartamuda (se puede hacer esto de forma bastante técnica, al elegir tartamudear aquellos sonidos que la clase encuentre difíciles de oír y pronunciar),
- imitando la voz de un personaje de televisión que los niños conocen y les gusten;
- con una voz que asusta,
- como si tu tuvieses 7 años al leer algo?

La posible lista es interminable.

4. LA DIRECCIONALIDAD DE LA VOZ

El último área que tratamos en esta ocasión es la importancia de la dirección de la voz. La mayoría de los profesores dan sus clases desde la parte de delante de la clase, en su mayoría cuentan las historias desde la parte de delante de la clase.

Y sin embargo si pensamos en ello:

¿Por qué lo hacemos?

¿Qué cambia para nosotros, si otra persona nos dice “Buenos Días” desde estas diferentes situaciones:

- a nuestra espalda
- delante de nosotros, a nuestra izquierda
- delante, a la derecha y mirando hacia arriba, hacia nosotros,
- desde una ventana alta, casi por encima de nuestra cabeza?

La dirección de una voz viene de alterar el impacto emocional del mensaje que se lleva de forma bastante dramática.

Para ilustrar a los profesores de lengua extranjera la importancia de la dirección de la voz, me pongo detrás del grupo y les pido que se preparen para escuchar una historia, sentados cómodamente y con los ojos cerrados.

Entonces me pongo de pie lo más recto que pueda, con los hombros hacia atrás, y empiezo a narrar la historia con voz alta, regular, y a ritmo rápido. Mantengo mi respiración poco profunda. En mi mente intento visualizar la historia según la voy contando, y así utilizo un montón de palabras visuales.

En la retroalimentación después de la narración se pone en evidencia que muchos participantes ven dibujos brillantes en el ojo de su mente, en su mayoría con un color muy vivo, grandes y con mucho movimiento.

El efecto del tono monótono y de alto nivel va a reducir el interés en la voz y dejar espacio para la creación pictórica de los oyentes. El efecto de los oyentes que cierran los ojos va a ayudar a la formación de la imagen en su mente.

Los efectos de la voz que viene de atrás son dobles: primero esta direccionalidad demanda confianza por parte del oyente y segundo la voz de detrás puede confundirse con el sentido de sí mismo del oyente y puede no parecer algo tan externo como una voz que viene de delante, como si la narración viniera desde el interior. El tipo de “éxtasis de escucha” es realmente diferente al de una narración desde la parte anterior.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Quiero concluir afirmando a los profesores, a cada profesor lo siguiente:

!que vuestras voces siempre producirán un poderoso efecto en los estudiantes; lo han hecho ayer y lo harán mañana;

Muchos de vuestros estudiantes han hecho mímica de su voz perfectamente en el patio de recreo y en la cena con sus familias. Puede que queráis seguir usando la voz

simplemente de forma instintiva, o puede que decidáis que realmente queréis montar este poderoso caballo, para hacerlo haced lo que queráis, para llegar a ser conscientes de su enorme potencial.

!Divertíos!

6. BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, J. *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. C.U.P. Cambridge, 2000.

DELLER, S. & RINVOLUCRÍ, M. *Using the Mother Tongue*. Delta Publishing / English Teaching Professional. London, 2001.

DUFEU, B. *Teaching Myself*. OUP. Oxford, 1994.

MALEY, A. *The Language Teacher's Voice*. Heinemann, London, 2000.

RINVOLUCRÍ, M. "EL ejercicio humanístico", en J. Arnold. *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. C.U.P. Cambridge, 2000. pp.213-228.

RINVOLUCRÍ, M. *Humanising Your Coursebook..Activities to bring your classroom to life*. Delta Publishing / English Teaching Professional. London, 2002.