La educación patrimonial como herramienta para la contribución del plurilingüismo y la pluriculturalidad: un contexto sociocultural para la didáctica de la lengua española

Hortensia Morón
Universidad de Huelva (España)

RESUMEN

Desde diferentes disciplinas didácticas (didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Ciencias Sociales) se coincide en que para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (E/A) es necesario partir de un *contexto sociocultural* significativo para el alumno/a. En este sentido, consideramos que la enseñanza a partir del contexto sociocultural que proporciona el patrimonio permite contextualizar los contenidos y por ende mejorar la E/A. Asimismo, si entendemos la enseñanza de la lengua española como algo más que un idioma, como el reflejo de una cultura y sociedad y formas de vida e identidad de un pueblo, es decir como un legado histórico-cultural, estamos tratando la enseñanza de la lengua española desde una perspectiva patrimonial. En consecuencia, esta perspectiva permite proporcionar un contexto a la didáctica de la lengua y desarrollar acciones desde los enfoques del plurilingüismo y pluriculturalidad como apuntan el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Desde esta temática, la del patrimonio y su didáctica, se vienen realizando importantes contribuciones desde un enfoque interdisciplinar por parte del grupo de investigación DESYM de la Universidad de Huelva (España), siendo este estudio parte de dos proyectos de Investigación+Desarrollo+Innovación (I+D+i) subvencionados por el Gobierno español.

INTRODUCCIÓN

El patrimonio y su potencialidad didáctica para la Enseñanza del Español como Lengua extranjera (ELE) fue el tema central que se trabajó durante las jornadas didácticas celebradas el 29 junio del 2012. El objetivo del taller era reflexionar sobre la práctica docente en la enseñanza de ELE y cómo mejorarla a partir de una nueva propuesta didáctica (una perspectiva patrimonial).

Para ello y teniendo en cuenta el tiempo de que se disponía para exponer esta nueva propuesta didáctica a un grupo con diferente formación de base en ELE, se presentaron los contenidos que se iban a trabajar de forma secuencial. Se partió de conceptos básicos de la didáctica desde el constructivismo social (Cubero, R. 2005) para responder cuestiones como qué entender por E/A, cómo mejorarla y cómo se alcanza dicha mejora. Una vez que se delimitó conceptualmente qué entendemos por E/A y qué características tiene, nos aproximamos a la

didáctica específica de la ELE a través del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, comúnmente conocido como el *Marco*. Desde el *Marco* nos centramos en dos tópicos importantes para comprender nuestra propuesta didáctica centrada en el patrimonio como son las competencias «pluriculturalidad» y «plurilingüismo». En este punto en el que se analiza el contenido del *Marco*, sus características, las competencias y su implicación en la mejora de la ELE, es donde se relaciona con el patrimonio y su didáctica; por lo que finalmente el alumno a lo largo de este proceso analiza primero las características de la didáctica general, después las específicas de la ELE a través del *Marco* hasta llegar al patrimonio como una propuesta didáctica que integra dichas características (principios didácticos) para poderse llevar de forma práctica al aula como se recoge en la figura 1. La sesión del taller finalizó con la propuesta de actividades didácticas para llevar al aula desde una perspectiva patrimonial.

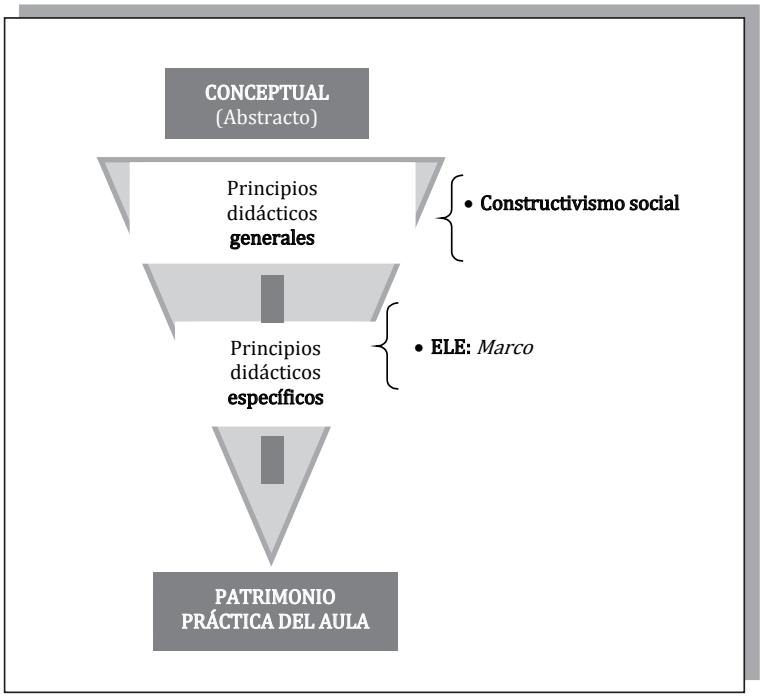


Figura 1. *Esquema sintético de la secuencia didáctica llevada en el taller*

A continuación presentamos los principales contenidos que fueron trabajados durante este taller de forma sintética: los principios didácticos del proceso E/A, la implicación del *Marco* en la ELE y la conceptualización del patrimonio y su implicación en la ELE. Con todo ello, articulamos y justificamos una propuesta de conceptualización patrimonial deseable desde nuestra visión para la ELE. Finalmente se concluye con unas reflexiones generales y valoraciones sobre la ejecución del taller.

CONTENIDOS

1. El proceso de enseñanza/aprendizaje

Los *principios didácticos del proceso de enseñanza y aprendizaje* (Gimeno, J. y Pérez, A. I., 1994) son los pilares sobre los que los profesores desarrollan la actividad educativa y la interacción profesorado/alumnado pues dan referencias claras para llevar a cabo tareas concretas, a la vez que señalan los criterios psicopedagógicos esenciales en los que fundamentar el aprendizaje del alumnado. Además, atienden al objetivo último de favorecer la educación permanente y preparar a los estudiantes para aprender por sí mismos (aprender a aprender). Con estos objetivos, estos autores propugnan una actuación profesional basada en los siguientes principios:

- Partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos y de la memorización comprensiva (Vygotsky, 1982).
- Garantizar la funcionalidad de los aprendizajes y la motivación lo que favorece el aprendizaje por descubrimiento de Ausubel (1982).
- Promover el tratamiento interactivo y relacional de los contenidos y el establecimiento de redes conceptuales.
- Reforzar los aspectos prácticos y la dimensión profesional.
- Favorecer la autonomía e iniciativa personal, la reflexión crítica y la proyección social de los contenidos.
- Desarrollar las habilidades metacognitivas.

Estos principios didácticos cobran sentido cuando se proporciona a los contenidos que hay que trabajar un contexto sociocultural. Así, si nos remitimos al proceso de aprender, observamos que este es un proceso social que ocurre en un espacio, en un entorno, es decir en un contexto sociocultural, por lo que la construcción del conocimiento comienza con la interacción entre los individuos y su entorno (Güney y Seker, 2012). Esta perspectiva de construir los conocimientos desde un contexto social es la que promueve el constructivismo social (Cubero, R. 2005).

> Es necesario para una «buena» actividad docente trabajar con los principios didácticos de la E/A y proporcionar a los contenidos un contexto socio-cultural que los apoye y que sea significativo para el alumno.

2. Marco común europeo de referencia para las lenguas

El *Marco* nació como *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* en 2001 y en 2002, la dirección académica del Instituto Cervantes lo adaptó y lo tradujo al español. Este texto es un compendio del estado del arte de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras,

cuya intención es ofrecer una base común para el trabajo de quienes pertenecen al mundo de las LE (Landone, E. 2004).

El *Marco* expone los procesos de E/A en torno a la LE, resume algunas opciones metodológicas y profundiza en temas evaluativos y en el plan curricular. La intención de promover y redactar este documento es la de fomentar una línea lingüístico-cultural para que las lenguas y las culturas sean las columnas de mutua comprensión, así como el respeto y la defensa de la diversidad de la identidad, como una riqueza y un patrimonio colectivo.

Según el citado *Marco*, aprender una lengua extranjera es un proyecto global de un ciudadano europeo, o sea, una actividad que dura toda la vida y no termina con el ciclo escolar.

El enfoque plurilingüe y pluricultural es uno de los núcleos estratégicamente más importantes del *Marco:*

> conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general y después hasta las lenguas de otros pueblos (…) el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que se desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

El plurilingüismo se desarrolla en un contexto de pluriculturalismo, donde la lengua es un aspecto importante de una cultura. Igual que las lenguas, las diferentes culturas no coexisten separadamente, sino que convergen en una competencia pluricultural integrada.

Este *Marco* subraya que al aprender una lengua extranjera, el estudiante no debería separar la competencia nueva de las que precedentemente tenía «no adquiere dos formas de actuar o comunicarse distintas y que no se relacionan» sino que se integran de manera que las competencias lingüísticas y culturales respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear unas destrezas, una conciencia y unas capacidades interculturales.

Por lo tanto, en la E/A, comparar la lengua nativa con las lenguas extranjeras no sirve solo para evitar errores y confusiones, ni para aprender más eficazmente el idioma extranjero, sino que puede ser útil sobre todo para que las lenguas conocidas interactúen activamente, dando lugar todas a una competencia integrada a un repertorio en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Y no solo lingüísticas sino también culturales porque a cuantas más culturas y lenguas se acerque el estudiante, mayor será su capacidad de contextualizarlas, de relacionarlas entre sí y de entenderlas libres de prejuicios. Por lo que los procesos de E/A mejoran gracias a la proporción de este *contexto cultural* a la vez que nos hace más tolerantes, respetuosos y empáticos con otras lenguas y cul-

turas cuando partimos de referentes culturales cercanos para comprender otros más lejanos o diferentes.

> Los principios didácticos que promueve el *Marco* en relación a la enseñanza de la lengua extranjera y concretamente a partir desde las competencias lingüísticas y culturales realzan también la importancia de proporcionar un contexto sociocultural a la enseñanza de la lengua.

3. El patrimonio: perspectiva tradicional frente a perspectiva integral

Diariamente convivimos con elementos patrimoniales y, sin embargo, su conceptualización es de gran abstracción para su enseñanza y difusión, sobre todo los que tienen carácter inmaterial (Estepa, J. et ál. 2011). Esto se debe en gran medida a su propia complejidad y diversidad, que además depende de la percepción que posee cada individuo en función de factores, como el sexo, la edad, el conocimiento, aspectos culturales, etc., siendo por tanto subjetiva (Morón y Wamba, 2008).

Dentro de este marco conceptual sobre el patrimonio, observamos que dicho concepto ha ido evolucionando. Así, hasta la primera mitad del siglo xx, el patrimonio era el signo distintivo de las naciones y de sus progresos, y los bienes patrimoniales, un recurso para mostrar una visión humanizada del estado-nación a través de los museos, los programas y los textos escolares (García Canclini, 1995). Desde esta *perspectiva tradicional* el patrimonio de cara a su enseñanza presenta las siguientes características:

- Promueve una visión exclusivamente unidisciplinar del patrimonio, concretamente desde la Historia del Arte.
- El museo muestra e informa; se promueve una enseñanza academicista centrada solo en el objeto patrimonial.
- El estudiante o la población no son agentes activos en la conservación del mismo, ni en los procesos de E/A.
- Los elementos patrimoniales, al no ser asignados por una población o una cultura no son cercanos a ella, no poseen valor identitario para la misma, ni por tanto significatividad en sus vidas y en su contexto.
- No fomenta un aprendizaje significativo para el estudiante.

Por el contrario, el *patrimonio integral* surge desde una concepción sistémica e interdisciplinar; es decir, como un sistema complejo, configurado por la interacción de diferentes tipologías patrimoniales que son difíciles de entender como partes aisladas (patrimonio histórico-artístico, etnológico, científico-tecnológico, ambiental, lingüístico, entre otros) y que de su interacción surgen propiedades emergentes de carácter simbólico-identitarias, a partir de la implicación de una población o cultura que interviene como agente activo en su construcción y defensa (figura 2).

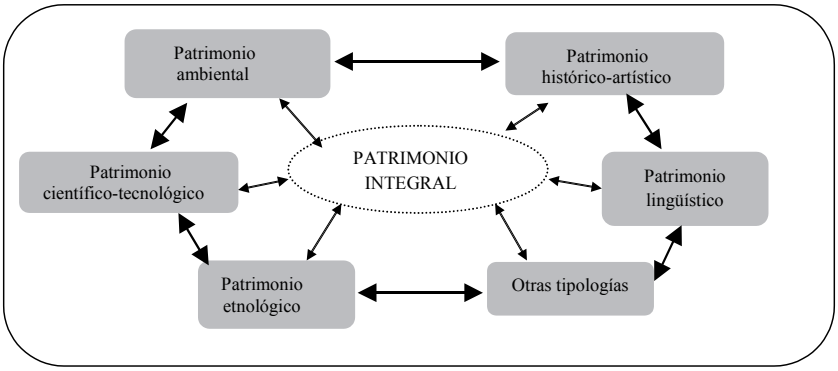


Figura 2. *El patrimonio integral como un sistema resultado de la interacción de las diferentes tipologías patrimoniales (modificado de Morón, H. et ál., 2012)*

Esta nueva concepción del patrimonio posee las siguientes características:

- Tiene una perspectiva interdisciplinar.
- Se reconocen elementos patrimoniales tanto de carácter material como inmaterial.
- Hace énfasis en la construcción del patrimonio desde una sociedad o una cultura común que otorga significatividad al elemento patrimonial (material o inmaterial).
- La sociedad o el estudiante actúan como agentes activos en su designación como elemento patrimonial.
- El patrimonio tiene unos valores y unas características determinados que son la expresión de una cultura.
- El patrimonio posee identidad para la sociedad.
- El patrimonio al ser una construcción de la sociedad tiene significatividad, por lo que fomenta un mejor aprendizaje y motivación.

Por lo que no siempre trabajar con patrimonio implica mejorar los procesos de E/A, ya que su conceptualización es amplia y compleja. Por lo tanto, el patrimonio que nos interesa trabajar desde la E/A es el patrimonio integral que al poseer dichos atributos proporciona un contexto socio-cultural a los contenidos.

4. Una perspectiva patrimonial para la enseñanza del español como lengua extranjera

Como hemos visto aprender es un proceso social que ocurre en un contexto. Además tanto desde la didáctica general como de la didáctica específica para la ELE a través del *Marco* refuerzan la necesidad de proporcionar un contexto sociocultural a los contenidos. Por lo que nos preguntamos ¿cómo proporcionar a la ELE un contexto sociocultural? Y en relación a nuestra propuesta didáctica a través del patrimonio, ¿por qué pensamos que es importante trabajar con ELE desde el patrimonio?

Ambas preguntas se responden con la misma respuesta a partir de las afirmaciones de los siguientes autores en relación al patrimonio y el contexto. Pluckrose (1993) sugiere contextualizar los contenidos históricos a través de referentes patrimoniales «la enseñanza a través del patrimonio proporciona un contexto sociocultural»; en la misma línea, Aramburo (2000) destaca la importancia del patrimonio como estructurador del conocimiento y Cuenca y Domínguez (2000) subrayan la importancia del patrimonio como facilitador de procesos de E/A. Por lo que el patrimonio y su enseñanza pueden proporcionar un contexto social-cultural y espacio-temporal a los conocimientos, en este caso a la ELE.

ALGUNAS REFLEXIONES

Como ya anunciábamos en la introducción, el objetivo del taller era reflexionar sobre la práctica docente en la enseñanza de ELE y cómo mejorarla a partir de una nueva propuesta didáctica (una perspectiva patrimonial). Sin embargo, tras indagar en los intereses de los participantes y en sus conocimientos previos en didáctica general, se diagnosticó que existía una cierta carencia conceptual en torno a la didáctica (principios didácticos) y por supuesto en relación a la didáctica específica para la enseñanza de la lengua.

Por ello, a medida que el taller avanzaba se orientaron los contenidos del taller, extendiéndose más sobre la importancia de la didáctica en los procesos de E/A para mejorar la actividad docente. Además se hizo hincapié en la importancia del *Marco*, como un referente y un recurso docente que todos aquellos que se quieran dedicar a la enseñanza de una lengua deben conocer para apoyar y sostener su práctica en el aula. Por lo que quedó relegado a un tercer plano mostrar el patrimonio como una alternativa didáctica que sirviera para contextualizar los contenidos en la ELE. Al finalizar el taller con los alumnos se esperaba haber conseguido los siguientes objetivos:

- Fomentar el interés por la didáctica general y específica para la enseñanza de la lengua.
- Sensibilizar sobre la importancia de la didáctica en la mejora de los procesos E/A.
- Valorar la necesidad de una formación continua en didáctica.
- Promover el interés en la mejora de ELE.

Al tener este taller una duración aproximada de 45 minutos a una hora, los objetivos debían ser prácticos y realistas. Así que se terminó la sesión sabiendo que, por lo menos, los alumnos se habían hecho preguntas sobre su propia práctica docente y habían reflexionado sobre cómo se podría mejorar; objetivos que parecieron suficientes para valorar el taller como productivo y útil para los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Aramburu, F. (2000). «Transversalizar el currículum de Ciencias Sociales en la formación del profesorado». En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva: Huelva, pp. 141-149.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment (2001).

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó: Barcelona.

Cuenca y Domínguez (2000). «Un planteamiento socio-histórico para la Educación Infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, n.º 23, pp. 113-123.

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.

Güney B. and Seker, H. (2012). «The Use of History of Science as a Cultural Tool to Promote Students'empathy with the Culture of Science». *Educational Science. Theory & Practice,* 12 (1). 533-539. Educacional Consultancy and Research Centre.

Morón, H. y Wamba, A. M. (2010). «La percepción sobre los riesgos ambientales como indicador de los obstáculos y dificultades para la construcción de un concepto de medio ambiente responsable». *Revista Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza,* 13 (4), pp.1-24.

Morón, H.; Morón, M.C.; Wamba, A. M. y Estepa, J. (2012). «Environmental and Heritage Education as a Tool for the Sustainable Development: an Analysis on Experimental Science and Social Science Textbooks in Secondary School» En: 3rd International Conference on Heritage and Sustainable Development. Green Lines Institute for a Sustainable Development. Oporto (Portugal), pp. 1633-1644.

Landone, E. (2004). «Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas». En *Mots Palabras Words*, pp. 33-52.

Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. M.E.C.-Morata: Madrid.