

PRIMARIA

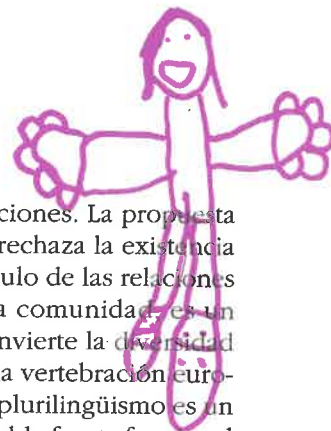
La presencia de una lengua extranjera a partir del tercer curso de la Educación Primaria supone, respecto de la precedente legislación, un cambio estructural que obedece a razones de mercados lingüísticos

y a razones psico-

pedagógicas. Las primeras son obvias: quien no domina lenguas es considerado en determinados ámbitos sociales y profesionales como un individuo casi analfabeto. Las segundas razones son fruto de estudios que, desde diversas perspectivas de investigación, han demostrado, en primer lugar, que el aprendizaje simultáneo de diversas lenguas no perturba los demás aprendizajes sino que incluso los favorece y, en segundo lugar, que la iniciación temprana a las lenguas facilita su adquisición.

APRENDER A APRENDER LENGUAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

LUCI NUSSBAUM*



Nos encontramos muy lejos pues de aquellos planteamientos según los cuales el bilingüismo escolar era considerado nocivo por definición y, por lo tanto, era preciso dominar la lengua materna antes de abordar el aprendizaje de otras lenguas. La introducción de una lengua extranjera en la educación primaria persigue hoy sobre todo una finalidad heurística, puesto que, al contrario de lo que ocurre con muchos adultos, los niños tienen, en general, pocas ocasiones de usar una lengua extranjera. Se tratará, por lo tanto, de desarrollar principalmente aquellas estrategias y valores que necesariamente deberán activarse para el aprendizaje de otras lenguas extranjeras en posteriores etapas educativas.

Por otra parte, los textos de las diversas disposiciones oficiales recogen las más recientes hipótesis en la apropiación de lenguas extranjeras, hipótesis que tendrán ahora una amplia posibilidad de validación. No obstante, la generalización de estas propuestas, que supone un cambio en muchos casos radical respecto de planteamientos anteriores, no se hará sin dificultad, entre otras razones, porque el profesorado que debe llevarla a cabo carece, a menudo, de los instrumentos esenciales para poder hacerlo (buen dominio de la lengua que va a enseñar, preparación profesional actualizada, infraestructura adecuada, etc.) y también porque el paso de la intención a la actuación requiere un apoyo del entorno que las instituciones no siempre son capaces de ofrecer. La introducción de las lenguas extranjeras en la educación primaria constituye pues un desafío —tanto para la sociedad, que reclama la enseñanza de lenguas extranjeras, como para los profesionales encargados de hacerlo— cuyos vericuetos trataré de recorrer a continuación. Me referiré, en primer lugar, a algunos aspectos sociales que favorecen el aprendizaje de lenguas y a aspectos que condicionan la elección de una de ellas, para hablar después de las bases psicopedagógicas presentes en las disposiciones oficiales y de algunos de los problemas que plantea la introducción de esta área en la educación primaria.

1. Las bazas sociológicas

En poco menos de diez años, la mayoría de países europeos han revisado sus planteamientos educativos respecto de las lenguas extranjeras. Ello viene motivado por una creciente demanda social de conocimiento de lenguas y por la apuesta de plurilingüismo que supone la construcción de la nueva Europa. La demanda social tiene su origen en la internacionalización de las relaciones comerciales y científicas, posible gracias a los avances tecnológicos que, a su vez, facilitan y permiten intensificar el

transporte de viajeros e informaciones. La propuesta de una Europa plurilingüe, que rechaza la existencia de una lengua única como vehículo de las relaciones entre los países miembros de la comunidad, es un factor de tipo ideológico que convierte la diversidad lingüística en uno de los ejes de la vertebración europea. Se podría decir pues que el plurilingüismo es un valor en alza que presenta una doble faceta funcional e ideológica.

Este valor, no obstante, está sujeto a las leyes de la economía lingüística y genera, por lo tanto, ámbitos de turbulencia, espacios de pugna entre monolingüismo y plurilingüismo, fenómenos que no son en absoluto nuevos en la historia de la humanidad. El mito de la torre de Babel o la paulatina desaparición de las lenguas minoritarias en los Estados fuertes o en zonas por ellos colonizadas son sólo una pequeña muestra de las relaciones entre lengua e ideología, entre lengua y conflicto social. A pesar de ello, y sobre todo desde el momento en que empiezan a divulgarse numerosos estudios que describen los usos lingüísticos de multitud de comunidades de habla, emerge una realidad en la que el contacto de lenguas y, por lo tanto, el plurilingüismo individual y social es la regla y el monolingüismo la excepción. Por otra parte, uno de los signos de nuestro tiempo es precisamente el derecho a la diferencia, idea sobre la que reposan las luchas de las lenguas minorizadas, así como la lucha de las “grandes lenguas” europeas frente a la expansión del inglés. Todo ello, unido al fracaso funcional de las lenguas artificiales, obliga a cada país a redefinir su propia política lingüística interior y exterior y a actuar con el convencimiento de que las lenguas son elementos esenciales en la estructuración y en la construcción de la sociedad.

El hecho de que el monolingüismo aparezca como una utopía —para muchos además indeseable— tiene unas consecuencias sociológicas inmediatas que crean la necesidad de generalizar el aprendizaje de idiomas. En efecto, si en el pasado el conocimiento de lenguas estaba restringido a quienes se dedicaban al estudio de otras culturas escritas o a quienes pertenecían a una determinada clase social, que se distinguía entre otras cosas por adoptar un código específico y distinto del de otras capas de la población —tal era el caso, por ejemplo, de la nobleza europea—, en el presente, el dominio de lenguas extranjeras aparece como uno de los componentes de la educación de base de cualquier individuo, al igual que lo es saber manejar un ordenador, habilidades que pueden adquirirse en una institución o de manera informal. Así, para una gran parte de la población, las lenguas extranjeras constituyen un valor de cambio que facilita la promoción profesional (1), los viajes y el acceso a informaciones.

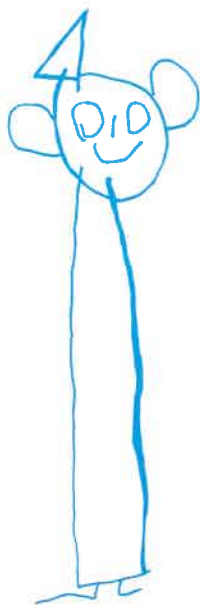
La participación de los Estados Unidos de América en la Segunda Guerra Mundial y la hegemonía de este país en todas las instancias de poder político y económico han convertido al inglés en la gran lengua de relación internacional y, por lo tanto, habida cuenta de las relaciones arriba mencionadas entre lenguas y mercados, en el código lingüístico imprescindible para la comunicación —oral y escrita— mundial, arrebatando así al francés su estatus de lengua diplomática y al alemán su valor como lengua de la ciencia y de la técnica. Por ello, el inglés se ha convertido en la primera lengua extranjera aprendida y usada en los países no anglófonos. Nos encontramos, pues, ante una situación de monolingüismo en las relaciones internacionales.

No obstante, la colonización lingüística —relativamente fácil entre poblaciones de transmisión oral, cuyas lenguas carecen de tradición escrita y, por lo tanto de voz internacional— encuentra resistencias contundentes en las sociedades letradas, cuya cultura se halla fuertemente vinculada al desarrollo del mundo occidental. Tal es el caso de las lenguas oficiales de los Estados comprometidos en la creación de la Comunidad Económica Europea. El rechazo del inglés como única lengua europea constituye una opción ideológica que tiene fuertes repercusiones en la economía y en la política educativa. En primer lugar, ha sido preciso crear un enorme aparato de traducción entre todas las lenguas de la comunidad y, en segundo lugar, los gobiernos de cada país se han visto obligados a contemplar en su sistema educativo la presencia de más de una lengua extranjera: el inglés —para responder a las demandas del mercado— y otra de las lenguas europeas —para “normalizar” la opción plurilingüe—.

1.1. La apuesta europea

La recomendación R (82) 18, adoptada en 1982 por el Consejo de Europa, plantea tres premisas y una serie de medidas generales referentes al aprendizaje de lenguas. La primera premisa sostiene que la diversidad lingüística y cultural de Europa constituye una herencia común cuya protección y desarrollo requiere es-

"La propuesta de una Europa plurilingüe, que rechaza la existencia de una lengua única como vehículo de las relaciones entre los países miembros de la comunidad, es un factor de tipo ideológico que convierte la diversidad lingüística en uno de los ejes de la vertebración europea. Se podría decir pues que el plurilingüismo es un valor en alza que presenta una doble faceta funcional e ideológica"



© IVÁN

fuerzos que conviertan las barreras de comunicación en fuentes de enriquecimiento y de mutua comprensión entre los pueblos. La segunda premisa considera que el conocimiento de las lenguas europeas es el mejor camino para facilitar la comunicación y la interacción entre individuos de diferentes lenguas maternas, en el sentido que promueve la movilidad de los ciudadanos, su entendimiento, su cooperación y disminuye los prejuicios y la discriminación. La tercera premisa mantiene que la adopción de políticas nacionales tendentes al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de la comunidad favorece la convergencia de las acciones en los ámbitos de la cooperación y coordinación europeas.

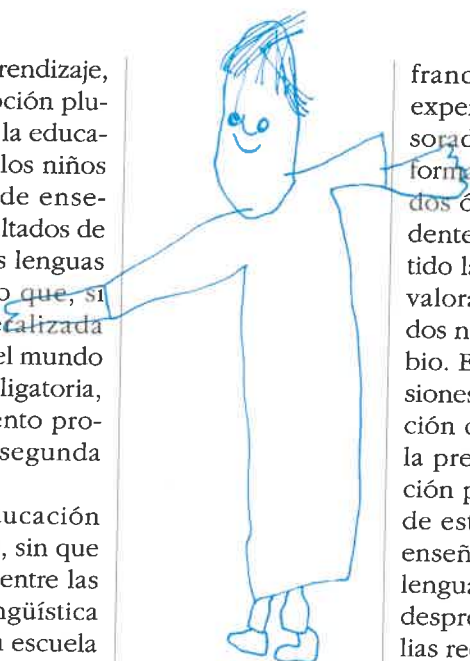
A partir de estos postulados, el Consejo de Europa recomienda a los Estados miembros el establecimiento de una serie de medidas que permitan generalizar el aprendizaje de las lenguas de la comunidad, que mejoren su enseñanza y su aprendizaje y que fomenten la investigación en este terreno. De todo ello se desprende que el aprendizaje de lenguas no es sólo una necesidad individual sino también una responsabilidad que requiere un compromiso colectivo. El Consejo de Europa entiende que el aprendizaje de lenguas debe posibilitar la comunicación para los negocios, para acoger a los ciudadanos de otros países en el propio, para intercambiar información entre jóvenes y adultos, para transmitir ideas y sentimientos, para comprender las formas de vida y de pensamiento de otros individuos y para captar la herencia cultural de cada pueblo.

Estas finalidades han movido al Consejo de Europa a desarrollar programas de aprendizaje de lenguas modernas basados en el análisis de las necesidades, las motivaciones y las características de cada público, a crear sistemas de definición de objetivos, a investigar en el ámbito de la lingüística aplicada y de la adquisición de lenguas, a construir material didáctico y a establecer sistemas de evaluación con la finalidad de obtener mejores resultados. Por otra parte, la Comunidad Económica Europea ha creado programas de movilidad de estudiantes y docentes entre los países miembros que obligan, como el *Programa Erasmus*, al conocimiento de

lenguas o que promueven su aprendizaje, como el *Programa Lingua*. La opción plurilingüe europea pone énfasis en la educación lingüística de los jóvenes y los niños y en la búsqueda de métodos de enseñanza eficaces. Los primeros resultados de esta política de promoción de las lenguas empiezan a observarse, puesto que, si bien existe una demanda generalizada para el aprendizaje del inglés en el mundo profesional y en la educación obligatoria, se comprueba también un aumento progresivo del aprendizaje de una segunda lengua entre jóvenes y adultos.

En el Estado español, la educación obligatoria se inclina por el inglés, sin que se discuta el necesario equilibrio entre las demandas sociales, la política lingüística europea y el papel educativo de la escuela (2). Por el momento, la Administración educativa se deja llevar, a menudo de manera improvisada, por la corriente que impone la enseñanza generalizada del inglés, cediendo así a las presiones sociales de padres —e incluso de los propios alumnos— que identifican el conocimiento del inglés con el utilitarismo que imponen los tiempos modernos. El fenómeno no es exclusivo del Estado español, sino que es patente en todos los países de la Comunidad Europea desde hace ya varias décadas (3). Ello forma parte de un proceso de uniformización cultural que contradice, en cierta medida, los planteamientos de la reforma. En efecto, parece que la presión social exige una lengua extranjera —el inglés— que permita desenvolverse en el mundo laboral (leer textos de especialidad, escribir cartas, hablar con colegas, etc.), es decir, el aprendizaje de un idioma para finalidades específicas. La formulación de esta demanda, legítima, según mi opinión, no parece, sin embargo, oportuna en la educación obligatoria, cuyas finalidades, como ya se ha señalado, son formativas y de carácter general, antes que utilitarias.

Por otra parte, si bien es cierto que la educación obligatoria no puede plantearse unos objetivos y unos contenidos que estén muy alejados de las necesidades sociales, también es cierto que la respuesta a las demandas debe atenderse de manera razonada y no improvisada. En Cataluña, por ejemplo, hemos visto desaparecer el



© MIGUEL

"En el presente, el dominio de lenguas extranjeras aparece como uno de los componentes de la educación de base de cualquier individuo, puede adquirirse en una institución o de manera informal. Así, para una gran parte de la población, las lenguas extranjeras constituyen un valor de cambio que facilita la promoción profesional, los viajes y el acceso a informaciones"

francés de centros que tenían una larga experiencia en su enseñanza, cuyo profesorado, cualificado y preocupado por su formación permanente, conseguía resultados óptimos. Es, como mínimo, sorprendente que la Administración haya permitido la supresión de estas experiencias sin valorar ni los resultados positivos obtenidos ni las consecuencias nefastas del cambio. En muchos casos, la cesión a las presiones sociales ha comportado la adjudicación de la docencia a un profesorado sin la preparación adecuada y sin la motivación para obtenerla. Como consecuencia de estas condiciones, que acarrearán una enseñanza ineficaz, el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la escuela está hoy desprestigiado, por lo cual algunas familias recurren a la enseñanza no reglada en busca de lo que la educación obligatoria no les procura.

1.2. Las lenguas extranjeras en las comunidades bilingües

En las comunidades en las que se hablan dos lenguas, la introducción de las lenguas extranjeras en la educación primaria tropieza con otro escollo: el prejuicio que lleva a algunos a considerar que la introducción prematura de una tercera lengua puede perjudicar la adquisición y la consolidación de las dos primeras (Siguán, 1992). Sin embargo, numerosas experiencias e investigaciones muestran que la escuela plurilingüe no crea dificultades en los aprendices sino más bien lo contrario (4). El problema se halla, según la opinión de muchos estudiosos del tema, no tanto en las transferencias negativas que puede acarrear el contacto simultáneo con varias lenguas, sino en los planteamientos pedagógicos que se realicen y que, para no perturbar el aprendizaje, deben tomar en cuenta aspectos tales como la edad de los alumnos, sus motivaciones, el estatus de cada lengua en cuestión y, sobre todo, proponer un enfoque metodológico adecuado. En este sentido, el *Disseny Curricular* elaborado por la Generalitat de Catalunya señala que el aprendizaje de una tercera lengua "puede contribuir a afianzar la competencia en castellano y catalán" y "a valorar de manera crítica la identidad propia".

"Esta interpretación constructivista del aprendizaje escolar, incompatible con una concepción de la enseñanza como mera transmisión de conocimientos, exige una interpretación igualmente constructivista de la intervención pedagógica, cuya idea directriz consiste en la creación de situaciones adecuadas"

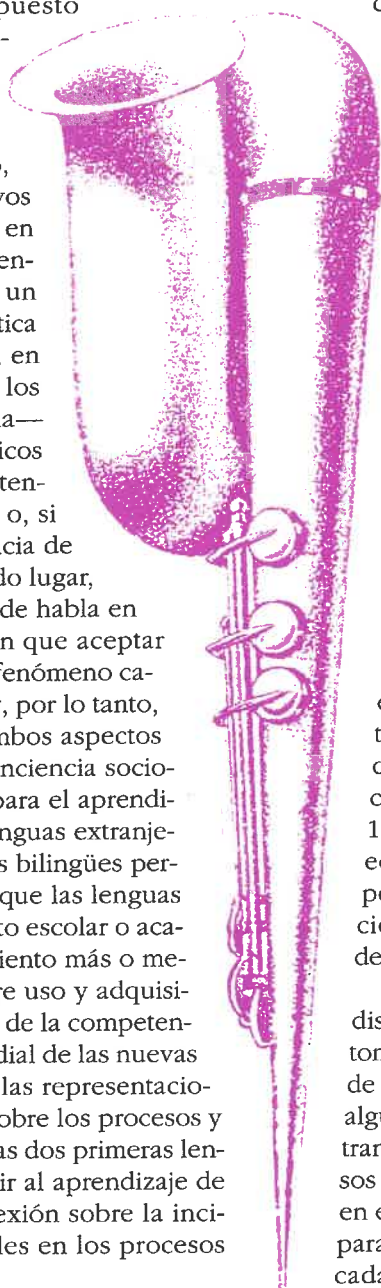
Parece pues que la consideración del aprendizaje simultáneo de lenguas como causa de fracaso escolar carece de fundamento puesto que, muchos trabajos así lo demuestran, las motivaciones del bajo rendimiento han debido buscarse en razones de tipo caracterial o social. Por el contrario, existen numerosos factores positivos para los aprendices que se hallan en situaciones de bilingüismo ambiental. En primer lugar, se observa un mayor nivel de conciencia lingüística que se manifiesta, por una parte, en un interés —aparente incluso en los intercambios de la vida cotidiana— por comparar los sistemas lingüísticos y, por otra parte, en una mayor atención a la interferencia lingüística o, si se quiere, en una mayor conciencia de la posibilidad del error. En segundo lugar, los miembros de una comunidad de habla en la que se usan dos códigos tienen que aceptar la diversidad lingüística como un fenómeno característico de la propia realidad y, por lo tanto, de la propia experiencia vital. Ambos aspectos —la conciencia lingüística y la conciencia sociolingüística— son fundamentales para el aprendizaje y para la enseñanza de las lenguas extranjeras. En tercer lugar, los individuos bilingües perciben, en mayor o menor grado, que las lenguas se aprenden mediante su uso, tanto escolar o académico como social. Este sentimiento más o menos consciente de la relación entre uso y adquisición es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa, objetivo primordial de las nuevas propuestas educativas. Además, las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de aprendizaje en las dos primeras lenguas adquiridas pueden contribuir al aprendizaje de otras lenguas, así como a la reflexión sobre la incidencia de los factores individuales en los procesos de adquisición.

2. Las bazas psicopedagógicas

El currículo de lengua extranjera en la educación primaria se sitúa en un marco general acorde con las más actuales propuestas en didáctica de la lengua extranjera. En efecto, desde el punto de vista de la psicología de la educación, el Diseño Curricular adopta como marco de referencia un conjunto de teorías que, aunque de manera parcial pero no contradictoria, ayudan a entender los procesos de crecimiento personal (Coll, 1986) (5). Según Coll, la síntesis de estas aportaciones sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procedimientos de crecimiento personal que trata de promover la educación escolar.

Esta interpretación constructivista del aprendizaje escolar, incompatible con una concepción de la enseñanza como mera transmisión de conocimientos, exige una interpretación igualmente constructivista de la intervención pedagógica, cuya idea directriz consiste en la creación de situaciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construye el aprendiz evolucionen en un sentido determinado. Así pues, la metodología didáctica que propugna el diseño curricular plantea una dinámica de ajuste y de adecuación entre la actividad constructiva del alumno y la ayuda que el profesor puede proporcionar impulsando, sosteniendo y ampliando dicha actividad (Coll, 1991). El área de lengua extranjera, como las demás áreas del currículum, pretende cooperar en el desarrollo de las capacidades que se propugnan en la educación primaria y que pueden resumirse en la idea de contribución a la formación integral del individuo. Así, en la introducción del área, tanto el Diseño Curricular Base como en Decreto de Enseñanza Mínimas 1991, se establecen dos grandes finalidades educativas: una formativa (formación de la personalidad y del pensamiento) y otra funcional (acceso a un instrumento útil para el desarrollo social del individuo).

Sin embargo, la novedad de las actuales disposiciones educativas no reside tanto en la toma en consideración de ciertos postulados y de sus correlatos educativos —presentes ya en algunos enfoques didácticos de las lenguas extranjeras— sino en tratar de integrar los procesos de aprendizaje y la práctica de la enseñanza en el aula y en puntualizar *qué* y *cómo* enseñar, para dejar el *cuándo* bajo la responsabilidad de cada centro. La propuesta pone énfasis en la



función comunicativa del lenguaje y en la adquisición de la competencia comunicativa y, por lo tanto, en el uso de la lengua más que en la reflexión sobre la misma. El constructivismo subyacente a las propuestas oficiales considera que la adquisición de las lenguas se realiza mediante “un proceso de construcción creativa en cuyo transcurso el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir del caudal lingüístico recibido formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema lingüístico” (DCB: 433). Estas hipótesis se organizan y enriquecen a través del contacto interactivo con los interlocutores. Todo ello supone una aproximación global a la lengua con grados de dificultad que permiten al alumno progresar, lo cual obliga a diversificar las situaciones en que se emplee la lengua extranjera y en las que sea preciso tomar iniciativas, resolver problemas, etc. El aprendizaje debe ser pues significativo, es decir, asimilado a la estructura cognitiva del aprendiz e integrable en ella, para ampliar los esquemas de conocimiento previos o para producir otros nuevos.

Los objetivos generales que marcan las actuales disposiciones focalizan las cuatro destrezas —comprensión oral y escrita y producción oral y escrita— en situaciones de clase y en situaciones de la vida cotidiana y la función de la lengua extranjera como instrumento de acercamiento a otras culturas y de reflexión sobre la propia. Se insiste en el desarrollo de las capacidades receptivas, en la adquisición de las convenciones lingüísticas, en el establecimiento de relaciones entre significado y representación, en el uso de los recursos no lingüísticos que permiten acceder al significado, así como en el reconocimiento del valor comunicativo de las lenguas.

Se consideran tres tipos de *contenidos* —los procedimientos, los conceptos y las actitudes— algunos de los cuales no eran hasta ahora objeto explícito de enseñanza y aprendizaje. Estos tipos de contenidos se organizan en distintos bloques, que requieren un

tratamiento transversal y global y en los que se da prioridad a los procedimientos y actitudes antes que a los conceptos; a las habilidades de recepción antes que a las de producción; al uso antes que a la reflexión sobre la lengua, es decir, a la función antes que a la forma; al uso oral antes que al uso escrito y al desarrollo de actitudes positivas hacia los fenómenos de diversidad cultural. A pesar de todas estas indicaciones, no se propone un método único para enseñar, sino un serie de opciones básicas que pueden servir de guía para la elaboración del segundo y del tercer niveles de concreción.

Se evidencia una neta resituación de la metodología de las lenguas extranjeras en el marco de la psicopedagogía general —observable ya en textos de

principios de los años setenta, y presente en los métodos situacionales: pedagogía del descubrimiento, método activo, creatividad, individualización de la enseñanza, desplazamiento del foco de atención profesor-método hacia el alumno-aprendiz, papel esencial del error, etc.— que se concreta en las orientaciones de programación de actividades didácticas. En efecto, hasta los años 80, vemos en metodología de la lengua extranjera diferentes propuestas que constituyen los llamados *planes pro-*

posicionales (Breen, 1990). Estos planes dan lugar, por una parte, a las programaciones *formales*, basadas en la naturaleza sistemática y reglada de la lengua, propias de los métodos directo o audio-oral y, por otra, a programaciones *nocionales-funcionales*, que tienen su origen en una concepción pragmática del uso verbal y que son las que hallamos en la mayoría de manuales hoy en el mercado. Los planes proposicionales son construcciones analíticas que organizan el conocimiento del lenguaje, es decir, los elementos que permiten acceder a la competencia lingüística y/o a la competencia comunicativa. Las actuales tendencias se inclinan, en cambio, por *planes procesuales*, que intentan representar cómo se pueden adquirir dichas competencias y dan lugar a



programas por tareas o por procesos. Un plan procesual debe ofrecer no tanto un inventario de formas lingüísticas, sino un repertorio de decisiones por tomar —referidas a la participación, a los procedimientos y a los contenidos: quién actúa y con quién, sobre qué contenido, con qué recursos, cuándo, cómo y por qué— que darán lugar a un contrato de aprendizaje, y un banco de actividades para realizar. Así los planes procesuales contienen los elementos constitutivos de la materia de enseñanza-aprendizaje e incorporan como eje de la programación los procesos de aprendizaje y las actividades que permiten acceder a él.

En las programaciones por tareas o por proyectos (Kramsch, 1984; Candlin, 1990; Estaire y Zanón, 1990, por ejemplo) que se propugna en las disposiciones oficiales, se representa la comunicación como una consecución de actividades que pueden facilitar el aprendizaje de las convenciones comunicativas. En estas propuestas, la contribución del alumno es esencial, así como la incorporación del proceso de aprendizaje como un contenido de programa. Las actividades pueden ser comunicativas o metacomunicativas, pero focalizarán, más que la práctica de las cuatro destrezas, la capacidad de interpretar, producir y negociar el significado. Las tareas, para ser significativas, deben presentar una relativa familiaridad y, a la vez, una relativa complejidad respecto de los conocimientos de los alumnos en el momento de llevarlas a cabo.

Todas estas propuestas se fundamentan en cuatro órdenes de factores (6): **a)** la naturaleza del lenguaje y la forma de entender su estructura y funcionamiento; **b)** los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras; **c)** las características propias de la lengua extranjera en cuestión y **d)** las expectativas de la sociedad y de los propios alumnos respecto a las finalidades del aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo estos factores tienen, en los textos oficiales, un tratamiento desigual. Mientras los procesos de aprendizaje de lenguas son objeto de un amplio desarrollo, los factores a), c) y d) son tratados, a mi entender, de manera superficial. Al señalar este hecho no pretendo tildar las actuales disposiciones de excesiva "psicopedagogización", puesto que parece obvio que toda pro-

"La novedad de las actuales disposiciones educativas no reside tanto en la toma en consideración de ciertos postulados y de sus correlatos educativos sino en tratar de integrar los procesos de aprendizaje y la práctica de la enseñanza en el aula y en puntualizar qué y cómo enseñar, para dejar el cuándo bajo la responsabilidad de cada centro"

puesta educativa debe basarse, ante todo, en los hallazgos e hipótesis sobre la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, la introducción de un área nueva en el currículo plantea una serie de interrogantes —o puntos oscuros— que, de no abordarse, pueden dificultar su correcta implantación o, por lo menos, crear desconcierto entre los usuarios de la enseñanza.

3. Algunas zonas oscuras

En las actuales disposiciones se entiende el lenguaje humano como un instrumento de comunicación y de representación de la realidad en contextos determinados. Esta concepción funcional, que se inspira, de manera general, en diversas disciplinas interesadas en el estudio del lenguaje humano y de su adquisición (7), no invalida, claro está, que se entienda también la lengua como un sistema de signos interrelacionados y sometidos a unas reglas de organización y estructuración, cuyos planos fonético, morfosintáctico y semántico, se hallan sujetos a la situación de comunicación. El uso adecuado de la lengua supone así el dominio de un conjunto de destrezas no sólo gramaticales, sino también discursivas, socioculturales y estratégicas que constituyen lo que se denomina *competencia comunicativa*, cuya apropiación es el objeto del aprendizaje de lenguas.

En correlato con esta concepción del uso verbal, los objetivos generales se precisan en términos de habilidades para la actuación (comprender textos, establecer relaciones entre significado y forma, utilizar la lengua para comunicarse en clase, utilizar recursos no lingüísticos, leer comprensivamente, producir breves textos escritos, etc.). Los bloques de contenidos (usos y formas de la comunicación oral, usos y formas de la comunicación escrita y aspectos socioculturales) contemplan hechos —tales como la situación de comunicación—, conceptos —por ejemplo, la posesión— y principios —como las reglas de combinación de fonemas, las reglas de derivación o las reglas sintácticas—. Los contenidos relativos a los procedimientos explicitan las operaciones (selección, análisis, etc.) que se deberán realizar y las habilidades que



© KM

se deberán activar (reconocimiento, comprensión, participación, etc.) respecto de determinados fenómenos: sonidos característicos de la lengua extranjera, fórmulas de cortesía, formas gramaticales que permiten negar, etc. Los contenidos relativos a actitudes, valores y normas hacen hincapié en los comportamientos positivos que deben presidir el uso verbal y el aprendizaje de lenguas.

Ahora bien, este conjunto de ideas generales presentes en el primer nivel de concreción plantean, a mi entender, problemas cuando se trata de diseñar el segundo y el tercer niveles de concreción. Estos problemas, que hacen referencia, en primer lugar, a la descripción de la lengua y del uso verbal, no son nuevos puesto que ya se han señalado en las numerosas críticas que han recibido los manuales comunicativos en su manera de presentar la lengua. En efecto, si la didáctica de la lengua extranjera contó, en los momentos de auge de los métodos audio-orales y audiovisuales, con las descripciones basadas en corrientes estructuralistas de la lingüística aplicada —inventarios lingüísticos tales como *Le Français Fondamental* o el *Basic English*— que ofrecían el material lingüístico para elaborar programas o manuales para la enseñanza de lenguas, no ocurre lo mismo en un presente en el que sólo se dispone de descripciones muy parciales sobre la comunicación, algunas de ellas además muy controvertidas, como es el caso de los inventarios presentes en los llamados *Niveles Umbral* para la enseñanza de lenguas. Así, el docente se haya desprovisto de una fuente fiable que permita seleccionar y secuenciar contenidos lingüísticos precisos.

Además, pocas de las descripciones parciales sobre la comunicación a las que se ha aludido hacen referencia al uso verbal en el aula, de manera que éste casi nunca se haya presente como contenido lingüístico explícito. Se habla de formas necesarias para mantener relaciones en el aula, pero no se explicita cuáles son o cuáles tendrían que ser, de manera que los contenidos relativos a hechos, conceptos y principios —términos que tampoco se hallan claramente definidos en relación al uso verbal— constituyen en la mayoría de propuestas publicadas una amalgama



© KM

"Se da prioridad a los procedimientos y actitudes antes que a los conceptos; a las habilidades de recepción antes que a las de producción; al uso antes que a la reflexión sobre la lengua, es decir, a la función antes que a la forma; al uso oral antes que al uso escrito y al desarrollo de actitudes positivas hacia los fenómenos de diversidad cultural"

de actos de habla, estructuras lingüísticas (aquí la confusión conceptual aumenta) y de reglas morfosintácticas de la más pura tradición gramatical.

A ello cabe añadir la escasa preparación de buena parte de los docentes en los nuevos enfoques de las ciencias del lenguaje —preparación que desgraciadamente no aparece más que de manera tímida en los actuales planes de estudio (8)—, con lo cual mucho profesorado parece no sólo de criterios para programar sino incluso de conocimientos para comprender la terminología de algunos textos de didáctica.

Algo parecido ocurre con los contenidos relativos a procedimientos, puesto que las descripciones sobre las operaciones mentales y las capacidades operatorias que activa la adquisición y el aprendizaje de una lengua (9) todavía son muy parciales. Se puede decir que no existe hoy por hoy una teoría general que explique cómo se adquieren las lenguas. Por otra parte, las hipótesis sobre apropiación de lenguas extranjeras se hallan todavía muy subordinadas a las teorías que tratan de explicar la adquisición de primeras lenguas. Para algunos autores —Wode (1981), por ejemplo— los procesos de apropiación de primeras y segundas lenguas son semejantes, otros mantienen que se trata de procesos diferentes (10). Tampoco existe consenso sobre las variables que intervienen en el aprendizaje de lenguas, ni en el número de factores ni en su grado de incidencia. Mackey (1965), por ejemplo, ya retenía noventa factores clasificados en ocho categorías: el alumno, el medio social, el medio escolar, el profesorado, el material didáctico, los programas, la estructura institucional y el estatus de las lenguas. Entre los relativos al aprendiz, Bogaards (1988) distingue los aspectos cognitivos (aptitud e inteligencia), los aspectos afectivos (actitud, motivación y personalidad) y otras variables individuales, que interactúan con las anteriores (edad, sexo, medio y estrategias). La terminología es confusa también en términos como operaciones, estrategias cognitivas y estrategias comunicativas, procedimientos, técnicas, habilidades, etc.

La integración de los contenidos en unidades didácticas de tipo procesual o por tareas no es tampoco un camino fácil

"El aprendizaje de lenguas extranjeras comporta, pues, una educación intercultural, es decir, el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y del respeto por otras identidades culturales. El contacto con otra lengua y otra cultura disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo"

porque, como señala Murcia (1991), "el modelo dista mucho de estar totalmente perfilado", sobre todo por las carencias arriba expuestas respecto de los contenidos relativos a conceptos y a procedimientos. Estas carencias provocan a veces una cierta banalización del enfoque por tareas que, en algunas concreciones, parece, más que una innovación, un retorno a los centros de interés que propugnaba el método directo.

4. Una mirada optimista

Esta rápida revisión de algunos de los problemas que plantea la lengua extranjera en la educación primaria no pretende en absoluto ser desmoralizadora, sino, al contrario, motivar el debate, la exploración de las prácticas educativas y la búsqueda de nuevas formas para la enseñanza de lenguas.

La creación de la figura de especialista es, sin duda, la mejor baza para el éxito de la lengua extranjera en la educación primaria. Este potencial de renovación se puede observar tanto entre los estudiantes de primer curso de las Escuelas de Formación de Profesorado que se inscriben en la nueva especialidad de lengua extranjera, como entre los docentes en ejercicio que acuden voluntariamente a cursos de actualización. Ambos colectivos muestran, en general, un dominio de partida aceptable de la lengua que van a enseñar o que ya enseñan y una gran avidez por conocer los actuales planteamientos en didáctica de las lenguas.

El objetivo de este artículo no es hablar de la formación del profesorado. Sin embargo, no puedo dejar de insistir en que ésta debe prestar una especial atención a la reflexión sobre el uso verbal en el aula, puesto que la clase genera la fuente principal del *input* lingüístico que reciben los aprendices de primaria. Así pues, además de una formación como maestro generalista, de dominar la lengua que va a enseñar, de tener una visión de conjunto sobre las características fundamentales de la organización y la estructura del discurso y sobre el funcionamiento de la lengua, de conocer la metodología para la enseñanza de lenguas, etc., el especialista de idiomas en este periodo educativo debe poder observar, registrar y

analizar las interacciones verbales que se producen en clase, es decir su propio comportamiento y el de sus alumnos (11). El resultado de estas observaciones, comentado y discutido con otros compañeros dentro o fuera de los grupos de formación, abrirá, sin duda, nuevas perspectivas para establecer criterios de selección y de secuenciación de contenidos, así como para diseñar actividades de aprendizaje.

Los centros docentes también juegan, a mi entender, un papel clave en el éxito de la lengua extranjera en la educación primaria. En efecto, una de las variables que inciden en el aprendizaje de lenguas es el entorno, entendido no estrictamente como el marco sociocultural objetivo, sino también como el entorno subjetivo del aprendiz, es decir, los valores que atribuye a la lengua extranjera, que serán el reflejo de los que él cree que los individuos de su ámbito le otorgan. En este sentido, el centro escolar puede ayudar a crear actitudes positivas si concede a la lengua extranjera un estatus relevante favoreciendo los contactos y los intercambios con centros escolares de otros países, realizando actividades en o sobre lenguas extranjeras que impliquen a todo el centro, procurando obtener materiales e infraestructura para la enseñanza de lenguas, etc. o promoviendo el uso de la lengua como vehículo de aprendizaje de otra asignatura, opción que cada vez cobra más partidarios entre los profesionales de las lenguas extranjeras.

Asimismo, la generalización de lo que hasta ahora se denominaba introducción precoz de una lengua extranjera requiere también la generalización de estudios e investigaciones que ayuden tanto a verificar algunas de las hipótesis sobre adquisición de lenguas como algunas de las hipótesis sobre su enseñanza.

Mientras tanto, y para acabar, quisiera insistir sobre algunos de los valores formativos de las lenguas extranjeras en la educación primaria que se hallan en estrecha relación con otras áreas del currículo. El aprendizaje de una lengua extranjera supone, en primer lugar, el acceso a un mundo acústico diferente del propio e implica así la educación auditiva. En segundo lugar, si se parte del principio según el cual la comunicación humana es multicanal y comporta la sincronización de elementos cinésicos, proxémicos y verbales que deben adaptarse al contexto de producción, la apropiación de la lengua extranjera contribuirá a la educación psicomotriz. En tercer lugar, si se admite que cada lengua tiene su propia estructuración semántica y establece así una relación particular con el mundo, es preciso admitir que su aprendizaje supone una nueva percepción de la realidad y unas nuevas posibilidades de referirse a la misma. Por último, cada lengua vehicula una cultura (o culturas) propia que engloba formas peculiares de la vida cotidiana, valores, hechos históricos, producciones artísticas, tradiciones,

normas de interacción social, etc. El aprendizaje de lenguas extranjeras comporta, pues, una educación intercultural, es decir, el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y del respeto por otras identidades culturales. El contacto con otra lengua y con otra cultura disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo. Sin duda, es posible decir también que el aprendizaje de lenguas es una fuente de placer. En este sentido, los valores formativos de la lengua extranjera adquieren una repercusión inmediata en los demás aprendizajes escolares y en la vida cotidiana de los aprendices y, claro está, tienen un valor propedéutico para los futuros contactos con otras lenguas extranjeras.

Notas

(1) Porcher (1990) habla de "capitalización profesional del dominio de lenguas" puesto que entiende, como Bourdieu (1982), que las lenguas tienen un valor de uso en los mercados sociales.

(2) Es, por lo menos, curioso que en las disposiciones oficiales no se hable de qué lengua elegir.

(3) Véase, por ejemplo, Coste (1980).

(4) Véanse, por ejemplo, algunas de las contribuciones incluidas en Coste et Hébrard (1991) y también los trabajos de Baetens Beardsmore & Anselmi (1991) y Tosi (1991).

(5) Se trata de los llamados enfoques cognitivos en su sentido más amplio: 1) la teoría genética de Piaget y sus colaboradores; 2) la teoría de la actividad, en cuyo origen se hallan los trabajos de Vygotsky, Luria y Leontiev; 3) los planteamientos de la psicología cultural representados en los estudios de Cole; 4) la teoría del aprendizaje verbal significativo planteada por Ausubel; 5) la reformulación de esta última propuesta realizada por Mayer en su teoría de la asimilación; 6) las teorías de los esquemas que se postulan en los trabajos de Andersen y Norman, entre otros, y 7) la teoría de la elaboración de Merrill y Reigeluth.

(6) Véase DCB: 315 y ss.

(7) Lomas et al. (1992) presentan una esclarecedora síntesis sobre las aportaciones de estas disciplinas.

(8) Sorprendentemente los planes de estudio para la formación de maestros especialistas en lengua extranjera aprobados por el Ministerio de Educación se hallan, desde el punto de vista de las ciencias del lenguaje, anclados en los años cincuenta e ignoran las propuestas oficiales para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria. Las universidades han tenido que hacer esfuerzos para adecuar (y modernizar) los contenidos de los planes de estudio a las demandas de formación de profesorado para la educación primaria.

(9) Véase la síntesis que sobre este tema presenta Narcy (1990).

(10) Gaonac'h (1987) revisa con detalle estas divergencias.

(11) Véase, como ejemplo de esta línea de trabajo, Richards & Nunan (1990), Nussbaum (1991), Cambra (1993).

(*) Luci Nusbaum es profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (teléfono de contacto 93 - 5811134).

Referencias bibliográficas

- BAETENS-BEARDSMORE, H. & G. ANSELM, 1991: "Code-Switching in a heterogeneous, unstable, multilingual speech community" en *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives*. Strasbourg. European Science Foundation.
- BOGAARDS, P. (1988): *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris. Crédif-Hatier.
- BOURDIEU, P. (1982): *Ce que parler veut dire*. Paris. Fayard.
- BREEN, M.P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8.
- CAMBRA, M. (1993): Les observacions de classes al servei de la didàctica de les llengües estrangeres, en *Temps d'Educació*, 8: 209-230.
- CANDLIN, Ch. (1990): "Hacia una enseñanza de lenguas basada en tareas", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-9: 33-54.
- COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- COSTE, D. (1980): "Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école?", en Galisson (ed.): *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris. Clé International.
- COSTE, D. et HERBRARD, J. (1991): *Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique*. Paris. Hachette.
- ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-9: 55-90.
- KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris. Hatier-Crédif.
- LOMAS, C. et al. (1992): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua", en *Signos*, 7: 26-53. Una versión más ampliada de este texto puede encontrarse, bajo el mismo título, en Lomas, C. et al. (1993). Barcelona. Paidós.
- MACKEY, W.F. (1965): *Language Teaching Analysis*. London. Longman.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA, (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*.
- MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA, (1991): *Decreto de enseñanzas mínimas*.
- MURCIA, M.A. (1990): "Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas", en *Signos*, 1: 38-45.
- NARCY, J.P. 1990: *Apprendre une langue étrangère*. Paris. Les Editions de l'Organisation.
- NUSSBAUM, L. (1991): "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo", en *Signos*, 4: 37-47.
- PORCHER, L. (1990): "Sociologie des auto-apprentissages", en *Les cahiers de L'Asdifle*, 2.
- RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. (Eds.), (1990): *Second Language Teacher Education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- SIGUÁN, M. (1992): "Tractament de les llengües a l'escola", en *Perspectiva escolar*, 162.
- TOSI, A. (1991): "First, second or foreign language learning?", en *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives*. Strasbourg. European Science Foundation.
- WODE, H. (1981): *Learning a second language*. Tübingen. Narr.



© DUVERDIER