

## La enseñanza de las lenguas en la educación primaria

Oriol Guasch Boyé

### La renovación de la enseñanza de la lengua

Los diseños curriculares de las áreas de lengua definidos en el marco de la reforma de la enseñanza obligatoria se han hecho eco en líneas generales de las nuevas directrices surgidas de las aportaciones de la lingüística, la psicología y la pedagogía, y fundamentan sus propuestas en una concepción funcional del lenguaje, una concepción constructivista del aprendizaje y una concepción activa y comunicativa de la enseñanza de la lengua.

Pero la propuesta de renovación de la enseñanza de la lengua no se ha producido solamente en el ámbito teórico y metodológico. Por una parte, desde la Constitución de 1978, nuestro país se reconoce como un país plurilingüe en el que conviven diversas lenguas; por otra, la integración plena de España en la Comunidad Europea ha hecho más evidente la necesidad de tener en cuenta la diversidad lingüística de nuestro continente. El resultado de este reconocimiento interno y externo ha sido, entre otros, en el ámbito de la escuela la aparición temprana de una lengua extranjera en la enseñanza primaria y la del gallego, el catalán y el euskera, al lado del castellano, en las comunidades autónomas que tienen estas lenguas como propias.

Buena parte de las escuelas del país, pues, además de atender a la renovación de la enseñanza de la lengua, deben adecuar su actividad pedagógica a las exigencias de una enseñanza plurilingüe que debe ser algo más que la suma de la enseñanza de (y en) tres lenguas distintas. Esta segunda cuestión, como veremos más adelante, no parece que sea contemplada de un modo suficientemente claro y explícito en los Diseños Curriculares Base propuestos por el MEC para la Educación Primaria.

### Lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera

La adquisición de la lengua materna se lleva a cabo a través de un proceso de reelaboración de la lengua del entorno. Este proceso de apropiación es posible por la existencia de mecanismos innatos de procesamiento del lenguaje y por la ayuda de mediadores que nos suministran el lenguaje en las condiciones asumibles para cada estadios de desarrollo.

En el aprendizaje de la segunda lengua y de la lengua extranjera, estos mecanismos funcionan igualmente; también se produce un proceso de apropiación. Pero en este caso la reelaboración de la nueva lengua se lleva a cabo sobre unos conocimientos lingüísticos adquiridos previamente, sobre una cierta competencia en la lengua materna y, además, sobre lo que esta competencia comporta: el desarrollo de un primer sistema de conceptualización, de unos conocimientos metalingüísticos y de una determinada competencia comunicativa.

En la adquisición de una nueva lengua, algunas de estas competencias o habilidades no deben ser adquiridas nuevamente. Los conocimientos metalingüísticos (la capacidad de procesar lenguaje descontextualizado, por ejemplo) o las habilidades comunicativas básicas (los requisitos elementales para mantener una conversación, por ejemplo) no deben aprenderse de nuevo. Es decir, hay algunos conocimientos sobre el mundo, la lengua y la comunicación que, una vez que se han adquirido para una lengua, son aplicables a todas las que se aprenden ulteriormente: el conjunto de estos conocimientos es lo que llamamos *competencia subyacente común* (Cummins, 1983).

Otro factor que da al proceso de reelaboración de las lenguas ulteriormente aprendidas a la materna un carácter específico, es que no se produce con las mismas motivaciones profundas ni en cuanto al conocimiento del mundo ni en cuanto a la elaboración de una identidad sociocultural. Las necesidades comunicativas básicas del primer desarrollo y la adhesión a un grupo sociocultural ya se han llevado a cabo cuando se introducen nuevas lenguas, de modo que si esta introducción no se produce de un modo adecuado, puede ser un factor desestabilizador desde un punto de vista social.

Por otra parte, el aprendizaje de segundas y terceras lenguas "implica por parte del aprendiz una modificación de la manera como se representa el lenguaje y su propia lengua" (Py, 1984; p. 35). El aprendizaje de un nuevo término para una noción que ya se nombraba con una palabra de la lengua materna o la no correspondencia entre nociones y palabras en lenguas distintas (en francés *bois*, en castellano, "madera" y "bosque") comporta el descubrimiento y la asunción de la arbitrariedad del lenguaje y de la diversidad de las lenguas en sus formalizaciones de lo que queremos expresar. El alumno, además, tiende a interpretar la nueva lengua en función de la que ya posee y a establecer reglas de correspondencia entre ambas, que se explicitan muchas veces de una manera clara en sus producciones. Es decir, en el aprendizaje de segundas y terceras lenguas, además de un proceso de reelaboración se lleva a cabo un proceso de reestructuración de las lenguas que entran en contacto en la mente de quien las aprende (Corder, 1981).

A pesar de tener muchas características comunes, el aprendizaje de una segunda lengua y el de una lengua extranjera se distinguen por una cuestión fundamental: la segunda lengua es una lengua ambiental con la que el alumno convive, y la lengua extranjera no lo es. Este hecho tiene consecuencias importantes para la enseñanza. La primera es que la presencia, muy patente en algunos casos, casi imperceptible en otros, de la segunda lengua en el entorno posibilita que se inicie su aprendizaje natural, próximo al que se ha producido con la lengua materna, antes de la escolarización o que el aprendizaje natural refuerce el aprendizaje escolar. Este fenómeno no se produce con la lengua extranjera. La segunda consecuencia se refiere a la diferente motivación para el aprendizaje, que es consecuencia de la diferente actitud respecto de la segunda lengua y la lengua extranjera y de las diferentes expectativas con que este aprendizaje se lleva a cabo. El espacio de este breve comentario no permite decir más que se dan en este terreno una gran gama de situaciones diversas y complejas que deben ser tenidas muy en cuenta en cada caso.

## Lenguas y diseño curricular

Los diseños curriculares de Primaria para las áreas de Lengua y Literatura y de Lenguas Extranjeras, establecidos por el MEC, parten de una misma concepción del lenguaje, caracterizado desde un punto de vista funcional como un instrumento de comunicación y de representación, y de su aprendizaje, que se concibe fundamentalmente a través del uso y la reflexión sobre el uso. Pero a partir de estas bases, y en función de los distintos puntos de partida, de las necesidades específicas de cada área y de sus distintas tradiciones pedagógicas y metodológicas, se establecen propuestas diferenciadas.

En la Introducción al DCB para las lenguas maternas se pone el énfasis en el desarrollo de las destrezas básicas de lectura y escritura, y en la de la lengua extranjera se remarca la adquisición de la competencia comunicativa en la nueva lengua. La definición de los objetivos diferencia las lenguas maternas y las extranjeras no sólo en cuanto al conocimiento del código, sino en cuanto a los usos y las funciones de cada una: los referidos a la lengua como instrumento de aprendizaje, a los registros lingüísticos y su relación con las situaciones de producción, o a la lengua como instrumento de creación, aparecen para la lengua materna, pero no para la extranjera. Las diferencias en los bloques de contenido confirman los distintos enfoques: la reflexión sobre la propia lengua, la atención a los sistemas de comunicación no verbal y a la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura son contemplados para la lengua materna, pero no para la extranjera.

En las "Orientaciones generales" se hace referencia, aunque de modo parcial, al carácter complementario de las propuestas cuando se apunta que la enseñanza de la lengua extranjera debe aprovechar los conocimientos, procedimientos y destrezas adquiridos a través de la primera lengua. Sin embargo, y curiosamente, no se hace mención alguna de la relación inversa: la utilidad para la lengua materna del trabajo realizado con las lenguas extranjeras.

En el DCB de Primaria para el área de Lengua y Literatura, se define una propuesta única referida siempre a las dos posibles lenguas oficiales de las distintas Comunidades Autónomas: la castellana y la propia de cada Comunidad. Del carácter de la propuesta podría inferirse que el tratamiento adecuado de estas lenguas en la escuela debería consistir en la duplicación exacta de los contenidos previstos. Es evidente que ésta no es la intención de los redactores de este texto marco, pero es también patente que en ningún momento se hace indicación alguna sobre esta cuestión. Por otra parte, se hace sólo una referencia pasajera al hecho de que en las comunidades autónomas con dos lenguas oficiales, ninguna de las dos será la lengua materna de todos los escolares y no se contempla, en consecuencia, el hecho de que ambas, la castellana y la propia de cada comunidad, serán una segunda lengua para una parte de los alumnos.

No es extraño, pues, que cuando en el decreto de "Enseñanzas mínimas correspondientes a la educación Primaria" se establecen las correspondientes a la lengua castellana y literatura y se explicitan bajo dos epígrafes distintos las disposiciones para las zonas monolingües y las disposiciones para las zonas con dos lenguas, el contenido de las propuestas sea exactamente el mismo. Es decir, se propone para todos los alumnos un tratamiento de la lengua castellana como lengua materna: "Aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados vinculado a un conjunto de significantes. Eso vale para cualquier lenguaje, pero mucho más para la lengua llamada materna, aquella cuya adquisición coincide con la primera socialización del niño..." (1)

Podemos decir, en consecuencia, que contrariamente a lo que ocurre con la lengua extranjera, para la cual se define un espacio propio, el DCB de Primaria propuesto por el MEC no contempla la necesidad de establecer un ámbito específico para la enseñanza de la segunda lengua respecto de los espacios de la materna y la extranjera.

## Por una pedagogía integrada de las lenguas

La importancia del establecimiento de espacios curriculares propios en una parte o en la totalidad de un ciclo educativo se deriva no del deseo de compartimentar enseñanzas y separar responsabilidades educativas, sino de coordinarlas para evitar duplicidades absurdas y planteamientos discordantes en tres materias fuertemente interdependientes. Es muy difícil, quizás imposible, establecer un único modelo concreto global para el tratamiento de las tres lenguas (la materna, la segunda y la extranjera) en la escuela, por la diferente situación sociolingüística del gallego, el catalán y el euskera en sus áreas respectivas y por la gran diversidad de situaciones escolares entre las distintas áreas y dentro de cada área. Habría que tener en cuenta, también, que el hecho de no ser el euskera una lengua románica confiere a su enseñanza, junto al castellano, un carácter especial respecto del gallego o el catalán. (En la mayoría de casos, no en todos, las comunidades con dos lenguas oficiales tienen competencias plenas en educación y, por lo tanto, la posibilidad de establecer estos modelos.) Sin embargo, sí es posible considerar algunos principios generales que deberían ser tenidos en cuenta al diseñar los modelos concretos.

La concepción del aprendizaje como una actividad estructurante a través de la cual somos capaces de integrar nuevos conocimientos a partir de los que ya poseíamos, es congruente con lo que hemos comentado anteriormente sobre la "competencia subyacente común" y los procesos de "reelaboración" y de "reestructuración" en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. El alumno elabora de manera intuitiva sistemas de análisis de las lenguas que aprende y, a partir de lo que sabe de la lengua materna y de la lengua en general, establece hipótesis sobre los aspectos comunes a las distintas lenguas y su uso, sobre los aspectos científicos de cada una de ellas y sobre las relaciones entre sus sistemas y subsistemas. La concepción funcional y comunicativa de la enseñanza de la lengua no está reñida, sino todo lo contrario, con la necesidad de explicitar estos conocimientos intuitivos implícitos elaborados por el aprendiz de lenguas para que el enseñante pueda intervenir en esta elaboración y para que sea posible el uso consciente de algunos mecanismos lingüísticos que son requeridos por la complejidad de la lengua escrita o de los usos lingüísticos formales (Camps, 1986). La reflexión metalingüística que de un modo u otro se llevará a cabo en las tres lenguas, debería hacerse desde una única perspectiva, común a las tres, cubriendo espacios complementarios en algunos aspectos y aprovechando la posibilidad de referencias cruzadas, explícitas o implícitas, entre las tres lenguas. Hablar de reflexión lingüística implica, por una parte, hablar de manipulación y observación del "material lingüístico" usado en situaciones comunicativas determinadas y, por otra, hablar de la actividad misma de uso.

En lo que se refiere al "material lingüístico", la manipulación y observación podrá referirse no solamente al código

lingüístico en sentido estricto, en el área reservada tradicionalmente a la gramática de la frase, sino que también se referirá a la cohesión textual, es decir, a los mecanismos lingüísticos y enunciativos que diferencian un texto de un simple conjunto de frases, a las estructuras diversas que corresponden a los distintos tipos de textos (narrativos, expositivos, etc.) y a las distintas situaciones de producción.

La formulación de presupuestos comunes para una gramática pedagógica con especificidades para cada lengua en el caso de las lenguas románicas, o de gramáticas pedagógicas que tengan en cuenta la presencia escolar de otras lenguas en los demás casos, permitiría una atención no contradictoria a los instrumentos heurísticos únicos con que los alumnos se enfrentan a tres lenguas distintas o, por ejemplo, la explicitación y reformulación de las reglas de relación que en su proceso de aprendizaje establecen entre las distintas lenguas. Podría evitar, por otra parte, repeticiones en la observación del funcionamiento de sistemas o subsistemas lingüísticos comunes o muy parecidos en lenguas distintas (Roulet, 1980).

La reflexión sobre los tipos de discurso disponibles y adecuados a los distintos usos sociales y sobre la diversidad de situaciones enunciativas desde las que se producen estos discursos, no es necesario que se repita totalmente en las distintas lenguas: el carácter "transidiomático" de algunos de estos conocimientos hace que parte de lo que se haya adquirido sobre ellos trabajando en una lengua sirva automáticamente para las demás y, por lo tanto, puede proponerse para algunas de estas cuestiones un reparto de responsabilidades entre las tres áreas.

En cuanto a la actividad de uso, deben hacerse dos consideraciones. La primera deriva del carácter no exclusivamente lingüístico de algunas capacidades que conforman nuestra competencia comunicativa y el carácter universal de buena parte de las operaciones lingüísticas que llevamos a cabo en el uso de las distintas lenguas. Esto quiere decir que en la introducción de segundas lenguas y lenguas extranjeras aprovechamos muchas de las habilidades adquiridas en el uso de la materna.

La segunda consideración es consecuencia de la anterior y se relaciona con el distinto grado de dominio de los tres códigos presentes en la escuela. Los niños llegan a la escuela con una competencia comunicativa adquirida de forma natural en su lengua materna que les permite desenvolverse perfectamente en su entorno y cubrir sus necesidades de relación. El automatismo del uso, en este caso, dificulta la atención a la complejidad de los procesos que se llevan a cabo. Así, por ejemplo, la transparencia significativa en determinadas situaciones de comunicación oral en lengua materna puede esconder la importancia de la presencia de referentes concretos o de un contexto compartido entre la maestra y los alumnos. Cuando se introducen la segunda lengua o la lengua extranjera, sin embargo, el desconocimiento del nuevo código y las dificultades expresivas y comunicativas que conlleva pueden poner en primer plano, incluso para el mismo aprendiz, la importancia y la utilidad del conjunto de sus saberes procesales sobre la comunicación que cobrarán especial relieve para compensar el déficit lingüístico. Este hecho puede facilitar un mejor conocimiento de estos procesos . que, a la vez que será un soporte importante para el uso de las nuevas lenguas, redundará en beneficio de la ampliación de las capacidades de uso de la materna.

Hemos repasado de manera muy general lo que creo que son puntos centrales en un planteamiento integrado de las áreas de lengua. Su necesario desarrollo y concreción deberán irse conformando, en cada caso, a partir de la contrastación de las propuestas teóricas y los instrumentos pedagógicos de que debemos dotarnos con la experiencia diaria en las aulas.

#### **Hem parlat de:**

Educación  
Enseñanza de la lengua  
Lengua  
Lingüística  
Educación primaria  
Lengua materna  
Segunda lengua  
Lengua extranjera  
Pedagogía

#### **Bibliografía**

Bourguignon, CH.; Dabene, L. (1983): "Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère. En *Le Français dans le monde*, 177.

Camps, A (1986): *La gramática a l'escola bàsica*. Barcelona. Barcanova.

Corder, S.P. (1981): "Language continua and Interlanguage Hypothesis". En *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford. OUP.

Cummins, J. (1983): "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". *Infancia y aprendizaje*, 21.

Guasch, LL. y cols. (1985): "Precisions sobre les Estructures lingüístiques comunes". En *Butlletí de Mestres*, 197. Generalitat de Catalunya.

Milian, M; Guasch, O; Camps, A (1990): "Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic". En *Text i ensenyament*. Barcelona. Barcanova.

Pendanx, M. (1990): "La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola a Catalunya: problemes i perspectives". En *Temps d'educació*, 3.

PY, B. (1984): "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle". En Le Français dans le Monde, 185.

Roulet, E. (1980): Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée. Paris, Hatier/Crédif.

(1983): "Langue maternelle et langues étrangères: vers une pédagogie globale. En Le Français dans le monde, 177.

Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (1989).

Real decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado, Suplemento del N° 152.

## **Direcció de contacte**

Oriol Guasch Boyé

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona

- 
1. Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. BOE, suplemento del n.º 152, pág. 21.