

LA ENSEÑANZA DE LA L1 Y LA L2: UNA PROPUESTA PARA EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Elisa Ramón Molina y Ángeles Perera Santana

Universidad de Las Palmas de G.C.

Preliminares

El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas es un camino difícil en el que influyen factores de diversa índole: psicológicos, sociológicos, académicos, etc., a esto se une la tradición de que en la escuela cada maestro desempeña su labor como mejor entiende, aislándose del resto de los compañeros. Superada esta tendencia, se apuesta, desde la experiencia cotidiana y desde la filosofía del cambio educativo, por un trabajo conjunto que beneficia tanto a alumnos como a docentes. Esta comunicación presenta una serie de ideas para desarrollar en el aula desde la perspectiva de la globalización y la interdisciplinariedad, sin profundizar en los aspectos científico teóricos que podrían ser tratados en un trabajo de investigación más amplio, pero sin ser una lista de recetas para el aula.

Pretendemos aunar esfuerzos conjuntando el trabajo en Didáctica de la Lengua Materna (L1), el español, y la Didáctica de la Segunda Lengua (L2), el inglés. Proponemos unas actividades que no siempre utilizan los libros de textos, en el caso de las lenguas extranjeras, y que si lo hacen es de forma esporádica y sin conexión con los demás ejercicios, tal es el caso de los libros de textos de lengua española. En nuestra experiencia concreta, y considerando el lugar donde trabajamos, facilitamos una orientación al estudiante de Magisterio al que se le exige trabajar previamente los ejercicios y crear sus textos según las consignas establecidas, para después reflexionar sobre su aplicación en el aula con los niños.

Con la presentación de este material en la L1 y en la L2, sujeto a una adaptación propia de las características diferenciales del proceso enseñanza-aprendizaje que conforma el campo de la L1 y de la L2, añadimos textos de apoyo de escritores reconocidos que nos sirven de guía y modelo, además de que confirman la validez de los ejercicios seleccionados como recursos para motivar la escritura lúdica.

1.- Marco teórico

Es compartido por todos aquellos que de alguna forma u otra estamos relacionados con la enseñanza de lenguas, que la adquisición de una lengua se basa en la formulación de hipótesis partiendo del caudal lingüístico recibido para organizar la lengua de forma comprensible y significativa, y con el fin de producir mensajes que puedan modificar, completar las hipótesis iniciales. El pro-

fesor puede intervenir facilitándole al alumno la organización de la lengua, en definitiva, dotar al alumno de herramientas para dicha organización. En nuestra experiencia concreta, esa organización se reduce a la escritura porque nos vamos a centrar exclusivamente en la expresión escrita aunque podría tener un soporte oral, requisito previo indispensable para que el alumno alcance la madurez necesaria.

El campo de investigación del papel que desempeña la L1 en la adquisición de la L2 es bastante amplio y no hemos querido profundizar exhaustivamente en él sino sólo presentar como base teórica aquellas ideas que conforman el punto de partida de cualquier investigación que estudie ambas lenguas (L1 y L2). Hay gran disparidad de opiniones en cuanto a la interferencia de la L1 en la adquisición de la L2. Por un lado, las que defienden la impregnación en la L2 de la L1, y por otro, las que rechazan este papel tan influyente de la L1. Esta disparidad en cuanto a la consideración de la L1 puede ser observada a partir del desarrollo de la noción de *interferencia*.

Presentamos las consideraciones generales de la adquisición de la lengua materna para desarrollar, a continuación, las de la adquisición de una segunda lengua, contrastándolas con los objetivos de ambas áreas de trabajo en el Diseño Curricular Base (DCB).

En primer lugar, nos situamos en la etapa de estructuración del lenguaje según Nieto Herrera, M.E. (1984), etapa en la que Humberto López Morales (1989) habla de formulación de hipótesis de funcionamiento lingüístico, donde el niño va corroborando empíricamente su hipótesis funcional, aceptada o rechazada por su comunidad social. Ya en la etapa escolar, H. López Morales formula dos tipos de hipótesis: terminales y provisionales. Las hipótesis terminales son las incorporadas a la competencia lingüística del niño, las hipótesis provisionales las que están sujetas a una etapa de revisión y que acaban por internalizarse. Aparte de estos dos tipos de hipótesis, las hipótesis no formuladas pueden ser más críticas porque hacen referencia a la comprensión de estructuras oracionales complejas que exigen un mayor desarrollo de la capacidad cognitiva del niño y que se relacionan con la teoría cognitiva de Piaget y el desarrollo del lenguaje. Opina H. López Morales sobre la labor de la escuela a este respecto:

Pero sobre todo, la escuela, que sabe (o debería saber) qué hipótesis tienen que ser reforzadas, qué otras necesitan de reformulación y cuáles tienen que ser formadas, puede presentar al alumno las experiencias lingüísticas que sean necesarias para ello, de modo ordenado y jerarquizado (...).

La labor de la escuela será aquí la de preparar un inventario, tras los estudios adecuados, de las estructuras oracionales que ya han sido adquiridas.... , y posteriormente , preparar una serie de materiales, donde de manera jerarquizada y ordenada, se enfrente al escolar con las experien-

cias lingüísticas que actúan como estímulos correctos para que formule sus hipótesis lingüísticas. Sólo así se estará seguro de que todo niño llegará a adquirir la sintaxis adulta y el vocabulario que se espera que maneje algún día. (1)

Vemos como a través de la historia, reafirmado por Littlewood W.(1988), la investigación en L1 ha influido sobremedida en las teorías sobre el aprendizaje de la L2 tanto a nivel teórico como práctico. Asimismo, un tema recurrente ha sido la consideración de las similitudes y diferencias entre el aprendizaje de L1 y de L2, Incluso los investigadores se han propuesto producir una única 'teoría de la adquisición lingüística' que sirva para L1 y L2 dentro del mismo marco. El artículo de Humberto López Morales sobre la adquisición de la lengua materna, junto con las consideraciones de Nieto Herrerra Margarita, es una aproximación a la búsqueda de ese único marco y esta experiencia podría ser un ejemplo de un acercamiento práctico entre ambas lenguas (L1 y L2).

Hasta finales de 1960, el campo de la investigación sobre la enseñanza del lenguaje era dominado por el enfoque behaviorista cuyo principal representante fue Skinner en 1957. La clave del behaviorismo estaba en el desarrollo de los términos: *hábito* y *error*. De hecho, la teoría sobre formación de conducta (*habit formation*) dominó el tema sobre la adquisición de la L1 y de la L2 hasta los años sesenta. Además de la consideración de la adquisición de L2 como formación de hábitos también explicaba por qué los aprendices de L2 cometían errores. El Análisis Contrastivo es el que considera los medios para predecir los errores potenciales. Este tipo de análisis abarca una variante psicológica (*Contrastive Analysis Hypothesis*) que se sustenta en el enfoque conductista, y una variante lingüística basada, en principio, en la lingüística estructuralista.

A principios de los años setenta, se cuestionan los objetivos principales del Análisis Contrastivo y esto provoca el resurgimiento del Análisis de Errores basado en un enfoque mentalista defendido por Chomsky. Según Chomsky, son las capacidades mentales innatas las que facultan al individuo para el aprendizaje de la lengua materna y la L2. Al contrario que en el Análisis Contrastivo, sí se le da importancia a las estrategias en el enfoque mentalista. Aquí la mente funciona de forma autónoma y puede llegar a desarrollar una serie de estrategias. El Análisis de Errores estudia los errores de los que se deduce que el alumno utiliza una serie de estrategias para facilitar tanto la adquisición de la lengua como su uso.

Una vez que el Análisis de Errores pone fin al interés de los lingüistas, se desarrolla el Análisis de Actuación que se centra en la consideración del proceso de aprendizaje de la L2 como un todo.

El último tipo de análisis que ha ido adquiriendo importancia es el Análisis del Discurso. Este análisis estudia la relación entre la lengua y los contextos en que se utiliza, de este modo las relaciones semánticas adquieren una nueva

dimensión: el contexto puede modificar las relaciones léxicas en las que el alumno se basa en el momento de hacer uso de sus estrategias comunicativas. Las estrategias comunicativas se refieren a la producción de L2 y habría que estudiar hasta qué punto intervienen en el aprendizaje de la L2.

Oriol Guasch y Marta Milian (1991) recogen una idea de Cummins que argumenta que no es necesario que las estrategias o habilidades de aprendizaje y comunicativas básicas adquiridas en la L1 sean aprendidas nuevamente, se corrobora así nuestra línea teórica. Es decir, que las habilidades adquiridas en la L1 son automáticamente traspasadas a la L2, y a la inversa, siempre que, en el momento en el que se introduzca la L2, el aprendiz posea una competencia mínima en su lengua materna.

El Diseño Curricular Base retoma esta hipótesis aunque reconoce las limitaciones impuestas por el grado de madurez del alumno y por el dominio, a veces imperfecto, de la L1. También apunta el D.C.B. que la introducción de esa L2 puede contribuir a consolidar la lengua materna.

Hemos comenzado con los estudios en la L1 para llegar a los enfoques centrados en la L2. Pero es, en este punto final, donde vuelve a reorientarse esta línea de investigación conjunta. Investigadores como Ellis (1985) recuerdan que el uso de las estrategias de aprendizaje abarca también a la L1 y no se usa exclusivamente en la L2. Una hipótesis que habría que verificar es si sucede igual con las estrategias de comunicación, campo que necesitaría de una investigación más amplia.

Es en esta conexión entre la L1 y la L2 donde hemos querido plantear nuestra propuesta práctica, susceptible de profundizar y sistematizar.

2.- Experiencias para el aula

La elección de actividades es uno de los mayores obstáculos con los que se encuentra el maestro cuando quiere concretar la programación y ser fiel a sus ideas sobre el aprendizaje de una lengua. Los ejercicios deben facilitar el manejo de los recursos de una lengua, ofrecerle al niño la posibilidad de que elija y seleccione los términos, las estructuras, deben permitir, pues, la equivocación y reelaboración del texto. Por otro lado, es fundamental que sean motivadores, que potencien su creatividad, recordemos que el objetivo fundamental del área de Lengua en la Educación Primaria es *desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación, aprender lengua en esta etapa educativa debe ser aprender a usarla, a manipularla, a crearla y recrearla* (2), orientación válida también para la L2.

El material que el alumno utilice resultará tanto o más eficaz cuanto no decepcione el afán investigador del niño y consiga mantener su interés. Material lúdico que familiarice al aprendiz de lenguas con diferentes modelos de textos, respetando las peculiaridades que cada uno tenga y las limitaciones que imponga.

Hemos escogido cuatro técnicas, planteadas a partir de modelos de textos distintos: los caligramas, los pictogramas, la modificación de cuentos y las mini-sagas.

2.1. Los caligramas

Hacer un caligrama es dibujar con las palabras. Fue Apollinaire quien los inventó como recurso literario en 1918 en su obra *Calligrammes*, y los movimientos poéticos de las vanguardias de principio de siglo se los apropiaron como medio para romper la linealidad de la escritura y jugar con la mirada del lector.

Si queremos trabajar los caligramas con los niños, es necesario disponer de textos que les ayuden a reconocerlos y compararlos con los suyos.

Algunas de las variantes de los ejercicios con caligramas son: jugar con palabras sueltas, con frases, con texto que complete todo el dibujo o sólo lo borde, etc. Con ellos, el niño desarrolla la creatividad y la imaginación, selecciona las palabras y describe de forma precisa, se afana en conseguir un lenguaje poético. En muchas ocasiones, el ritmo y la rima se fuerzan (más complicado en el caso de la segunda lengua). Para los maestros, representa un recurso valioso, sencillo con el que pueden descubrir sus posibilidades creativas.

AND A LONG TALE
 "Fury said to a
 mouse, That he
 met in the
 house,
 "Let us
 both go to
 law: I will
 prosecute
 you. - Come,
 I'll take no
 denial; We
 must have a
 trial: For
 really this
 morning I've
 nothing I've
 to do."
 Said the
 mouse to the
 cat, "Hush
 a trial,
 dear Sir,
 With
 no jury
 or judge,
 would be
 wasting
 our
 breath."
 "IT be
 judge, I'll
 be jury," said
 the mouse
 and Fury:
 "I'll be
 the words
 and
 the
 law."
 "So
 say."

Lewis Carroll

Quiero escribir poemas largos
 porque me gustan al tenerlos
 en esos niños que no tienen juguete

Que lluvia de abril espere
 salir del caracol de la oreja??

Pedro Lencano

forma lúdica, elementos gramaticales: las preposiciones, el orden de los adjetivos...

2.3. Los cuentos

Pertencen a la literatura oral de todas las culturas y las lenguas. Han rebasado las fronteras y cada comunidad lingüística los ha adaptado modificando, si acaso, su estructura, motivos o desenlaces originales. Esto no es óbice para que existan cuentos característicos de una sociedad concreta que han surgido en ella y la reflejan como espejo fiel de sus miedos, sus sueños e intereses.

A través de los cuentos, los niños convocan sus fantasmas particulares. Los escuchan desde la cuna y se convierten en sus primeros compañeros de infancia, por tanto, es más fácil trabajar con ellos la creatividad y ejercitar la lengua que introduciendo textos extraños al niño. Ya Rodari en su *Gramática de la Fantasía* (1985) nos ofrece varias posibilidades para manipular los textos de los cuentos: mezclar los personajes de varios cuentos, modificar el espacio y el tiempo, reescribirlos al revés, es decir, invertir las cualidades de los personajes originales, etc. El niño, así, no sólo escribe sino que asimila las fórmulas de la narración se conservan como giros estereotipados: **once upon a time, érase una vez, there was once, a long time ago, long, long ago, había una vez** para comenzar a narrar. **Fueron felices y comieron perdices, colorín, colorado este cuento se ha acabado, they all live happily ever after** para acabar. Asimila también los valores específicos de los verbos como es el caso del imperfecto en español.

Queremos ejemplificar este tipo de actividades con un fragmento de uno de los cuentos de Roald Dahl en el que recrea el texto original y juega con las rimas.

Then Little Red Riding Hood said, '*But Grandma,
what a lovely great big furry coat you have on*'.
'That's wrong!' cried Wolf. 'Have you forgot
'To tell me what BIG TEETH I've got?
'Ah well, no matter what you say,
'I'm going to eat you anyway.'
The small girl smiles. One eyelid flickers.
She whips a pistol from her knickers.
She aims it at the creature's head
And *bang bang bang*, she shoots him dead.
A few weeks later, in the wood,
I came across Miss Riding Hood.
But what a change! No cloak of red,
No silly hood upon her head.
She said, 'Hello, and do please note
'My lovely furry WOLFSKIN COAT.'

2.4. Las minisagas

En este tipo de ejercicios, el alumno debe crear un texto con un número limitado de palabras, parte, para ello, de un tema, una foto o postal, una discusión, etc. Así, no sólo imagina sino que agudiza su capacidad de síntesis, necesita escoger las palabras precisas o aquellas que evocan un mayor número de significados. En el aprendizaje de la segunda lengua, contribuye a la adquisición de vocabulario específico, en el de la lengua materna, presenta el inconveniente, para el niño, de que debe sujetar su fluidez verbal y ganar en matices expresivos, habilidad que debe trabajarse desde los primeros años por su dificultad.

Minisagas son:

THE LAST DAY

The prisoner awoke.
He smiled. Today was the last day. Today They would let him out.
The prisoner waited.
The keeper opened the door of the cell. He gave the prisoner a drink, to celebrate, he said.
The prisoner slept.
The prisoner awoke. He smiled.
Today was the last day...

CON CARIÑO DESDE MÉJICO

La gente pasea en La Alameda.
Un globo se eleva despacio sobre la fuente y las banderas.
Pasean enfadadas las señoras mientras se levantan las faldas.
Se quitan el sombrero los señores y descubren sus calvas.
La gitana, la muerte, el general...
Todos pasean cuando Méjico, entre risas, se despereza.

Allan K. Evans

3. Apuntes finales

Creemos que con esta dinámica de trabajo con actividades válidas para la L1 y la L2, el niño no percibe la disciplina de una y otra área como una ruptura brusca. Se mantienen algunos contextos comunes (los cuentos, por ejemplo) aunque su nivel de adquisición de la lengua sea diferente, mayor en la lengua materna, además de que el objetivo último es el mismo: desarrollar su creatividad y su dominio del código lingüístico.

Para los niños, el aprendizaje se hace juego, animación. Para los maestros, se simplifica el esfuerzo de elaborar materiales ya que este tipo de ejercicios sólo precisa de una adaptación a los distintos grupos. En cualquier caso, no tienen validez absoluta sino que es necesario combinarlos con otras estrategias.

Aunque las actividades recogidas están destinadas a niños de Educación Primaria, se pueden ir trabajando desde la Educación Infantil de forma oral, así será más eficaz el trabajo posterior con la expresión escrita.

En nuestro ámbito de las Escuelas de Magisterio, la elaboración de recursos como objetivo común de la Didáctica del Inglés y la Didáctica de Lengua Espa-

ñola es un trabajo que resulta interesante y beneficioso para la formación de los maestros. Es una posibilidad de trabajo interdisciplinar que favorece el intercambio, la investigación de los procesos de aprendizaje de los niños, y el análisis de las semejanzas, diferencias y dificultades que surgen en la enseñanza de una y otra lengua.

NOTAS:

- (1) H. LÓPEZ MORALES (1989), *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid, Editorial Playor, pág. 33-43.
- (2) M.E.C. (1989), *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Madrid, pág. 261.
- (3) SANTIAGO R. SANTERBÁS (1990), "Lewis Carroll: Espejo deformante de la Inglaterra Victoriana", *C.L.I.J.*, nº 22, Barcelona, Editorial Fontalba, pág. 12 y 13.
- (4) ROALD DAHL (1982), *Revolving Rhymes*, Great Britain, Puffin Books, pág. 38 y 39.

OBRAS CONSULTADAS:

- CARROLL, L. (1984), *Alice's Adventures in Wonderland*, Great Britain, Puffin Classics, pág. 87.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1992), *Diseño Curricular Base. Educación Primaria II*, Canarias, Gobierno Autónomo.
- ELLIS, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, pág.19-41.
- GUASCH, O. y MILIAN, M. (1991) Algunas consideraciones sobre la enseñanza de segundas lenguas. *Lenguaje y textos*, La Coruña, Universidad de La Coruña y S.E.D.L.L.
- LEZCANO, PEDRO (1986), *Biografía poética*, Las Palmas, Aytos. de Telde, Sta. Lucía y Agüimes y el C.C.P.C., págs. 180-181.
- LITTLEWOOD, W. (1988), *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge, Cambridge language Teaching Library, pág. 4-21.
- NIETO HERRERA, M.E. (1984) *Evolución del lenguaje en el niño*, México, Porrúa.
- RODARI, G. (1985), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Reforma de la Escuela.