

"PARA QUE CANTE LA VOZ"

UN ACERCAMIENTO A LA DIDACTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS PARA NIÑOS

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

La enseñanza de idiomas extranjeros desde la educación básica primaria en Colombia, no es un evento nuevo. Por muchos años ha habido colegios bilingües que ofrecen inglés, francés, italiano, alemán o hebreo, para mencionar sólo algunos, en sus programas curriculares. Lo nuevo es que ésta enseñanza es ahora obligatoria en el sector oficial en nuestro país, lo cual contribuirá, en parte, a cerrar la brecha entre la educación que se ofrece en la básica primaria en los sectores público y privado.

La propuesta de enseñar una segunda lengua a los niños es un tema que causa controversia y da origen a posiciones opuestas. El péndulo se mueve desde querer enseñar una o más lenguas extranjeras desde el pre-escolar (y aún antes, si los padres conocen otra lengua), hasta propender por el monolingüismo, dejando el estudio de otras lenguas como instrumento de apoyo para adquirir otros conocimientos y posterior a la adquisición de la lengua materna. Es por esta dicotomía que los

profesores de idiomas extranjeros continuamos en las discusiones que se suscitan alrededor de este asunto que, aunque no lo podamos resolver, ni se llegue a una respuesta satisfactoria en mucho años, debemos seguir debatiendo.

Se considera que uno de los mayores problemas que habría que enfrentar es el de cómo evaluar la efectividad de los estudios bilingües, ya que no se cuenta con datos muy confiables ni respecto al número de estudiantes que están bajo estos programas, ni la calidad de su desempeño académico.

Tampoco se cree que los exámenes utilizados para medir estos conocimientos sean tan válidos y apropiados como fuera de esperarse. Ni qué decir de los materiales pedagógicos que deben llevar a los aprendices a un puerto seguro.

Estos inconvenientes, sin embargo, son superables ya que se refieren principalmente a la forma y no al fondo del asunto, que es en última instancia lo fundamental: el ser humano objeto de esta preocupación.

Son muchos los investigadores y pedagogos que consideran que el aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua en edad temprana favorece en gran medida el desarrollo cognitivo de los niños y jóvenes; para los adultos saber otro idioma hace parte de su formación integral. Al aprender una lengua extranjera multiplicamos el potencial de la mente humana y así lo han demostrado las investigaciones que en este campo han desarrollado tanto psicólogos, como lingüistas y maestros.

En los Estados Unidos se han adelantado trabajos en escuelas y colegios con niños cuya lengua materna no es el inglés y sería por lo menos interesante analizar los resultados de estas observaciones, que seguramente nos podrían dar luces para las propuestas que queramos hacer en Colombia. En particular, en algunas escuelas públicas de Boston y Cambridge, la autora conoció que se están realizando observaciones con niños inmigrantes tanto de la antigua Unión Soviética, como Latinoamericanos y Chinos. Igualmente se podrían estudiar las

experiencias llevadas a cabo en países como Canadá, Paraguay, Perú y Ecuador, los cuales conviven, en mayor o menor grado, con el bilingüismo. Este tema va más allá del propósito del presente trabajo, por lo tanto no se extenderá más en este tema.

Que el conocimiento de dos o más lenguas contribuye a desarrollar las habilidades cognitivas de los niños parece ser la justificación más contundente para proponer programas bilingües en los colegios y escuelas de los Estados Unidos y de otros muchos países entre los cuales, por fortuna, se encuentra Colombia.

Los niños bilingües parecen usar mejores estrategias para comunicarse y compartir con los demás que los niños no bilingües. Los primeros son capaces de contrastar diferentes situaciones de aprendizaje, decodifican diferentes sistemas y logran desarrollar dos sub-sistemas lingüísticos haciendo inferencia acerca de la complejidad estructural de los dos idiomas.

La adquisición de una segunda lengua es un proceso dinámico y fluido en el cual el sistema mental del aprendiz se desplaza, permanentemente, en su afán por mantener la coherencia y consistencia lingüística interna que tiene en la lengua materna desde la niñez.

Se plantea que gracias a la dinámica de este proceso de internalización de una segunda lengua se crea el espacio para que, bien sea por adquisición simultánea, o en contextos de educación bilingüe no simultánea y aún como lengua extranjera, se aprecien avances cognitivos significativos en el aprendiz.

El bilingüismo en los niños se relaciona positivamente con muchas áreas del desarrollo mental y la maduración y estructuración de la personalidad infantil y no solamente con las destrezas lingüísticas.

Al bilingüismo se le asocia positivamente con aspectos como

los siguientes:

- * Formación de conceptos (Reportado por Liedke & Nelson, 1968).
- * Creatividad (Torrence el al, 1970)
- * Tareas de conservación, de Piaget (Duncan y de Avila, 1979)
- * Habilidades de visualización espacial. (Hakuta y Diaz, 1985)
- * Razonamiento analógico. (Díaz, 1985 b)
- * Destrezas de clasificación (Díaz y Padilla, 1985)

Todas estas son diferentes manifestaciones de la inteligencia humana que no se limitan a los procesos de adquisición de lenguas. Lo interesante es que, según lo demuestran las investigaciones en este campo, las personas bilingües desarrollan mejor todas estas habilidades y las utilizan para otros aprendizajes, no solo lingüísticos, sino matemáticos, artísticos y literarios, entre otros.

Ahora bien, ¿cómo podemos saber quién es una persona bilingüe?

En términos de Hakuta, (1986), son bilingües aquellas personas que pueden desempeñarse en una lengua extranjera realizando tareas de comunicación, tales como hablar por teléfono, pedir artículos en un almacén, responder apropiadamente al profesor en el salón de clase, entender instrucciones y un sin fin más de intercambios lingüísticos, sin necesidad de que el hablante domine todos los discursos, ni de que sea fluido en todas las áreas. Sin embargo, encontramos otras definiciones que demuestran la amplia gama de criterios alrededor de este concepto: (Documento 4. Proyecto COFE)

- * Para Bloomfield, (1933), el bilingüismo es la facultad de poseer control de dos lenguas como hablante nativo.

- * Para Haugen,(1939), el bilingüismo es un proceso que comienza cuando un hablante de un idioma puede producir, en otro idioma, oraciones completas y con sentido.
- * Para Pealy Lambert , (1962), habría distinción entre “bilingües balanceados”, quienes demostrarían competencia tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera y los “pseudo-bilingües”, quienes por diferentes razones no alcanzan a desarrollar las habilidades lingüística propias de su edad en la lengua extranjera.
- * Weinreich,(1968), lo define como el uso alternado de dos o más idiomas por el mismo individuo.
- * Bourne,(1989), lo entiende como el uso de más de un idioma en la vida diaria de una persona.
- * Teóricos como Weinrich,(1953), y Ervin y Osgood,(1954), (en Hakuta y Díaz, 1984), hacen la distinción entre *bilingües compuestos* y *bilingües coordinados*, para describir las formas por medio de las cuales la gente puede volverse competente en dos idiomas, distinción que se basa, en parte, en la edad en que la persona se ha vuelto bilingüe: aquellos que desde edad temprana se ven enfrentados a las dos lenguas en ambientes similares se conocen como bilingües compuestos.

Por “bilingüe compuesto” se entiende que una persona posee una sola unidad de significados con dos unidades de imágenes sonoras: una para cada lengua, y en el uso que hace de las dos lenguas puede pasar de una a otra con facilidad, relacionando las palabras con sus significados de una o dos maneras. Al hablar de bilingüismo compuesto, se piensa en una persona que tiene un sistema semántico que usa tanto para la primera como para la segunda lengua, lo que le hace asignarle el mismo significado a las palabras en un idioma o en otro. Para un bilingüe compuesto francés-inglés, las palabras “pain” y “bread” tendrán el mismo significado.

En el caso de bilingüismo compuesto las dos lenguas pueden ser usadas alternadamente en una situación dada, como lo reportó Ervin-Tripp, (1975); o pueden ser usadas separadamente y sólo con ciertas personas y en situaciones particulares. Un ejemplo de este último caso lo constituiría la experiencia de Leopold, entre 1939 y 1949, con su propia hija: Los padres enseñaron a la niña tanto inglés como alemán desde su nacimiento, pero el manejo que le dieron a los dos idiomas fué especial: el padre le hablaba y le contestaba sólo en alemán y su madre lo hacía en inglés. La niña conservó la distinción hasta la adolescencia. Luego se dedicó sólo al Inglés y poco a poco fué perdiendo fluidez en el alemán, aunque nunca lo olvidó. Su padre Leopold explicaba que aunque él quiso seguir hablándole sólo en alemán la niña prefería que sus conversaciones se sostuvieron en inglés y así se hizo. De acuerdo con Leopold, los niños que pueden identificar un objeto con más de una palabra o etiqueta, pronto observarán que el lenguaje es una abstracción de la realidad, subjetiva y maleable. (En Hakuta, 1986).

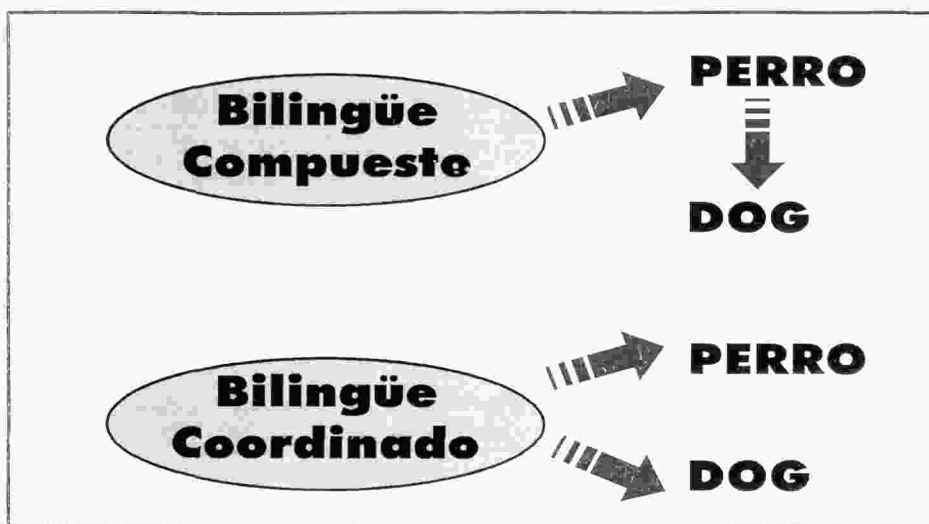
Leopold asegura que esta destreza del niño bilingüe favorece la flexibilidad de procesos cognitivos complejos.

El "bilingüe coordinado", por su parte, aprende su lengua materna desde que nace y paulatinamente se ve expuesto a la lengua extranjera, hasta el momento en que se encuentra totalmente inmerso en esta última. El tipo de bilingüe coordinado tiene dos sistemas de significados para las palabras y dos sistemas sonoros para cada idioma. Este llega a comportarse como un hablante nativo de cada una de las lenguas, pues es capaz de dar una imagen sonora apropiada a cada unidad de significado en los diferentes idiomas. Para el bilingüe coordinado francés-inglés, las palabras "bread" y "pain" podrían no tener exactamente el mismo significado, dadas las implicaciones culturales de estas palabras en cada idioma.

Se plantea que el bilingüe coordinado puede llegar a desarrollar una lengua mejor que la otra; inclusive el uso que dé a cada uno de los idiomas sea diferente según las circunstancias en que lo vaya a utilizar. Así por ejemplo, un bilingüe coordinado

puede desarrollar destrezas en áreas académicas en una segunda lengua o L2 y desempeñarse mejor en su lengua materna o L1 cuando de actividades sociales se trata, o viceversa; mucho depende de las necesidades que haya tenido para avanzar en uno u otro idioma.

Según Thévenan, 1995, al tener dos o más nombres para un mismo objeto, el niño sabrá que un "perro" puede llamarse no sólo perro sino "dog" o "chien". Lejos de confundirlo, los distintos nombres estimularán tanto la flexibilidad cognitiva como la creatividad del niño y pasará de una palabra a otra sin esfuerzo.



Hakuta, (1986), analizó el caso de una niña japonesa, Uguiso, quien después de siete meses de estar viviendo en los Estados Unidos en un ambiente de habla inglesa, repentinamente comenzó a usar esta lengua como la dominante relegando el uso del japonés al medio familiar, con tan sorprendente resultado que, a los diez y ocho meses, solamente un oído entrenado era capaz de saber que no se trataba de una hablante nativa de inglés.

Ugüisü puede ser considerada una persona "bilingüe-coordinada-balanceada". Esto es que, aprendió un idioma primero que otro, pero su competencia en ambas lenguas llegó a ser paralela y coincidente con el nivel de lengua propia de su edad. Tanto el "bilingüe compuesto" como el "bilingüe coordinado" pueden llegar a ser "bilingües balanceados". Depende, como ya se dijo, de la experiencia que cada uno haya tenido en la lengua objeto de estudio y en el desarrollo de su propia lengua.

El gusto por una determinada lengua segunda influye en el tipo de bilingüismo que se alcance. Un "bilingüe balanceado" muy seguramente ha escogido usar la segunda lengua por convicción y decisión personal; es posible también que sus sentimientos hacia la lengua segunda y su cultura sean positivos. Lo opuesto, sentimientos negativos asociados a la L2, se reflejan en el grado de competencia logrado en esa lengua. Lambert, (1983), acuñó dos términos que resumen el potencial de aspectos positivos y negativos asociados a la experiencia del bilingüismo: Según Malavé, (1993), cuando la preferencia lingüística enriquece tanto el potencial lingüístico de la gente como su experiencia vital y sentimientos positivos se le da el nombre de "bilingüismo aditivo". Si por el contrario, la experiencia de aprendizaje de una segunda lengua se asocia con sentimientos de inferioridad o maltrato se conoce como "bilingüismo sustractivo".

Los maestros pueden ser determinantes en la clase de bilingüismo que adopten los alumnos.

Ardila, (1996), distingue otras formas de bilingüismo que pueden asimilarse parcialmente a las ya mencionadas. Estas son: bilingüismo auténtico, temprano y tardío.

1. En el bilingüismo auténtico las dos lenguas tienden a utilizarse en contextos distintos aunque se aprenden simultáneamente. Este tipo de bilingüe no media su aprendizaje a través de la lengua materna o L1, sino que trata de entender el campo semántico de la segunda lengua o L2.

2. En el bilingüismo temprano la distinción es temporal: a este se llega antes de la adquisición total de la primera lengua, más o menos a la edad de cinco años.
3. En el bilingüismo tardío la segunda lengua comienza a aprenderse después de la lengua materna o L1.

En el bilingüismo auténtico y el temprano encontramos elementos comunes, ya que ambos implican aprender los idiomas uno y dos casi con las mismas estrategias y muy al principio de la vida, lo que conlleva a utilizarlas indistintamente, si bien el hablante decide cuál lengua usar en las diferentes circunstancias.

En el bilingüismo tardío, en cambio, no es posible lograr un bilingüismo balanceado sino pseudo-balanceado; tampoco es fácil acercarse a la competencia comunicativa del hablante nativo con relación a lo fonológico, al léxico y al vocabulario. Para explicar estos casos de bilingüismo se dan razones neurológicas, emocionales y cognoscitivas que tienen que ver con la maduración, la identidad, el bagaje afectivo y elementos metalingüísticos y lingüísticos, respectivamente.

Ardila también plantea que tratar de aprender dos lenguas simultáneamente puede ocasionar retraso en el aprendizaje de las mismas porque el sistema es más complejo. Se presentan casos en donde el aprendiz bilingüe se ve atrasado respecto al aprendiz monolingüe, aunque se espera que a la larga estos se igualen. La explicación es simple: el niño lo que está aprendiendo es una lengua extendida, con más lenguaje, más morfemas, más elementos de fonología, etc., y por lo tanto la tarea es más compleja y dispendiosa. El aprendiz bilingüe es sobre-entrenado en idiomas pues su tarea es más difícil que la del monolingüe.

En Colombia encontramos toda la gama de bilingüismos arriba mencionados. Existen en nuestro territorio varios grupos indígenas, los cuales tienen su propia lengua materna, reconocida y consignada muchas veces por escrito, aunque

puede haber algunas no tan estudiadas y que se siguen transmitiendo por tradición oral. El español es para ellos una segunda lengua. De igual manera, los raizales San Andresanos tienen el inglés caribeño, Créole, como lengua materna, y se acercan tanto al español como al inglés estándar como lenguas segunda y tercera. Aquí no se puede hablar del español como lengua extranjera porque éste ha sido consignado en la Constitución de 1991 (con el nombre de castellano), como la lengua oficial de Colombia, reconociendo, eso sí, la presencia de otras lenguas vivas en nuestro país. Además de estos colombianos, están, claro está, los hablantes nativos de español quienes se ven abocados al aprendizaje de otras lenguas en sus colegios, universidades y en la vida profesional.

Como ya se mencionó la situación de enseñanza de idiomas en los colegios oficiales colombianos varía considerablemente respecto a la de los colegios privados, pues no era requisito en el sector oficial el aprendizaje de un idioma extranjero desde la básica primaria. Aparentemente ésta tampoco había tenido la mejor calidad en el bachillerato, según los informes del ICFES al Ministerio de Educación. Tal vez por eso es difícil encontrar niños y jóvenes bilingües en este sector de la población. El cambio en la política de enseñanza de idiomas extranjeros en Colombia determina una nueva manera de trabajar el tema y a este reto debemos enfrentarnos.

Es largo el camino entre Bloomfield, (1933) y Hakuta y Díaz, (1986), en el sentido que se le da a la palabra bilingüe. Si aceptamos con Hakuta y Díaz que para ser considerado bilingüe no es necesaria la relación de casi uno a uno que proponía Bloomfield, sino que bastaría con manejar algunos aspectos del discurso en la lengua extranjera que le permitan al aprendiz lograr cierto nivel de comunicación, en nuestra época serían muchas más las personas bilingües de lo que podría pensarse, por diferentes razones, entre otras y muy importantes, debido tanto a la movilidad de diferentes grupos sociales, como a las comunicaciones internacionales y las redes de satélite, TV., cable, noticieros, revistas, publicaciones en diferentes campos de la ciencia, etc., que permanentemente llegan a la gente en

todo el mundo. Se prevé que hacia el año dos mil (2.000), con sólo la influencia de los inmigrantes se multiplicarán los ambientes bilingües y políglotas en todos los países del mundo.

Skutnabb-Kangas, (1978), (en Hakuta, 1986), sugiere que para ese entonces un tercio de la población joven de Europa provendrá de familias inmigrantes. Y qué decir de países como los Estados Unidos, donde la inmigración de iberoamericanos ha determinado cambios educativos considerables tales como que el español sea hoy por hoy la lengua extranjera más estudiada en ese país. Igualmente pasa con la inmigración italiana en Argentina; los chinos y japoneses están diseminados por todas partes; muchos de los habitantes de la antigua Unión Soviética han salido de allí y se encuentran en varios continentes. En todos estos casos, el idioma del país que los recibe sufre, en el mejor sentido de la palabra, modificaciones, y sus gentes dejan de ser monolingües, necesariamente.

Por todas estas razones, no podemos ser ajenos a una realidad de nuestra época que nos determina lingüísticamente. Al acercarnos a la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela básica primaria no podemos ignorar sus especificidades sin riesgo de cometer errores difíciles de remediar. Es necesario reflexionar simultáneamente en lo que esperamos alcanzar y en cómo esperamos lograrlo. La pregunta clave sería ¿hay algún método ideal para enseñar lenguas extranjeras en la primaria?.

Debemos considerar también algunos principios teóricos ofrecidos por las áreas de educación, psicología y lingüística aplicada, ya que como bien lo dice Nunan, (1989), mientras la lingüística teórica continúa siendo una disciplina básica importante, es necesario no considerarla como la única disciplina que puede contribuir a tomar decisiones sobre QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO ENSEÑAR, sino que es necesario ampliar nuestra visión académica.

Es claro que mientras mayor sea nuestro conocimiento acerca de las teorías de desarrollo del aprendizaje en el niño, de cómo

aprende una segunda lengua o una lengua extranjera y de las condiciones del salón de clase que mejor promueven este proceso, mayor será nuestra comprensión y estímulo por una práctica educativa favorable hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras en edad temprana.

Ahora bien ¿Con qué objetivos se abocaría esta enseñanza?. ¿Qué consideraciones pedagógicas se tendrían en cuenta para incluir estrategias metodológicas y de evaluación? ¿Qué selección y elaboración de materiales se haría para la enseñanza del idioma extranjero en la escuela primaria? Existen muchas propuestas, tales como las siguientes:

1. Iniciar al niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a partir del tercer grado de educación básica primaria. El momento para iniciar la enseñanza de una segunda lengua dependerá de las circunstancias .
2. Brindar la oportunidad al niño para que alcance cierto grado de competencia comunicativa en una lengua extranjera o en una segunda lengua dentro de un mundo cultural de apertura lingüística.
3. Sensibilizarlo en torno al aprendizaje de una lengua extranjera o de una segunda lengua y facilitarle la adquisición de otro código de comunicación.
4. Motivar al niño en una lengua viva para que continúe su contacto con ella en los diversos niveles de la educación, ya que está demostrado que tanto la motivación como una actitud positiva hacia el aprendizaje de una lengua extranjera se relacionan íntimamente con el éxito en la adquisición de ésta. Sin embargo, no hay datos muy claros respecto a cómo la motivación afecta éste proceso y podemos caer en el círculo de si es la motivación la que conduce al aprendizaje o si el hecho de aprender es un factor que motiva al alumno.
5. Ambientar al niño en la cultura y civilización de la lengua extranjera o de la segunda lengua, elementos que finalmente

son inseparables entre sí.

6. Optimizar el aprendizaje de la lengua extranjera o de la segunda lengua a través de la correlación de las mismas con las demás áreas del conocimiento.



