

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN LA REPUBLICA DOMINICANA

Por Liliana de Montenegro y Ana M. de Yunén

1. INTRODUCCION

Permítannos ante todo agradecer a la Embajada de Francia, a la Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos y a todos los organizadores de este evento el habernos invitado a participar en un tema tan importante como es el de la enseñanza del español en la República Dominicana.

Las ideas que se presentarán a continuación constituyen parte de la reflexión que, como profesoras universitarias e investigadoras desde la óptica que nos da la lingüística moderna, hemos ido trabajando a lo largo de varios años.

Nuestra presentación abarcará dos aspectos. Primero abordaremos la problemática general de la enseñanza de la lengua materna y luego enfocaremos el tema desde la perspectiva universitaria.

1.1. Problemática General de la Enseñanza de la Lengua Materna.

En cuanto a la problemática general, deseamos hacer varios señalamientos.

Primero, hasta hace poco se creía que el niño al ingresar a la primaria dominaba ya su lengua materna; sin embargo, esta afirmación debe ser matizada. Es real que gran parte de las estructuras morfosintácticas del español han sido ya adquiridas a los seis años; no obstante, investigaciones realizadas al respecto demuestran que a esta edad una serie de estructuras sintácticas aún no se han adquirido; por ejemplo, la pasiva reversible. Así, en una investigación realizada en Puerto Rico con niños de cinco años, quienes escucharon la pasiva reversible "Pedrito fue empujado por Susana", sólo 10o/o de los encuestados la entendieron adecuadamente. El resto, sin titubeos, la interpretó como activa. La misma prueba se administró a niños de

entre seis y diez años y sólo los de diez años fueron capaces de entender correctamente en un 90o/o de los casos. Datos como éste y otros más que se refieren a la producción de ciertas estructuras de subjuntivo, por ejemplo, nos llevan a pensar que el postulado del que partimos "El niño no domina su lengua materna al llegar a la primaria" debe tenerse en cuenta a la hora de planificar contenidos y estrategias educativas.

Segundo, cuando el niño llega a la escuela trae consigo una serie de hipótesis lingüísticas que ha inferido de su experiencia. Algunas de estas hipótesis son terminales; otras, provisionales y evidentemente que también cabe la posibilidad de no tener planteadas algunas hipótesis. Así por ejemplo, a los seis años, los plurales nominales suelen estar ya incorporados salvo ciertos casos bien difíciles de concordancia. Estos plurales nominales constituyen, pues, hipótesis terminales. Las hipótesis provisionales son aquellas que están en la etapa de revisión. Este es el caso, a la edad de seis años, del orden SVO de la oración simple. El alto índice de aparición de este orden hace al niño internalizar esta configuración de los elementos oracionales como única. Sin embargo, el español permite otros órdenes. Si dicha idea se mantiene como una hipótesis y no se modifica, se producirán errores de interpretación. Así, en investigaciones realizadas en Puerto Rico, oraciones como:

Al primo de Paco le pegó Julio.

fueron interpretadas como:

El primo de Paco pegó a Julio.

Dicha investigación arrojó un 43o/o de falsas interpretaciones entre alumnos de diez a once años de la escuela pública puertorriqueña.

Entre las hipótesis no formuladas se hallan la mayoría de las oraciones complejas. Todavía a los nueve años, el niño no ha formulado las hipótesis que corresponden a ciertos tipos de oraciones complejas ya que exigen un grado de desarrollo cognitivo que, según Piaget, el niño no posee a esta edad.

Una adecuada planificación curricular debe tomar en cuenta los tipos de hipótesis que llevan al niño a adquirir su lengua materna y, en consecuencia, proporcionar las experiencias lingüísticas adecuadas para lograr una sintaxis adulta. En este sentido estamos de

acuerdo con López Morales cuando afirma: "La labor de la escuela será aquí la de preparar un inventario, tras estudios adecuados, de las estructuras oracionales que ya han sido adquiridas por el pre-escolar, las que sólo lo están a medias y las totalmente desconocidas y, posteriormente, preparar una serie de materias, donde de manera jerarquizada y ordenada, se enfrenta al escolar con las experiencias lingüísticas que actúan como estímulos para que formule sus hipótesis lingüísticas".

Tercero, los programas educativos llevados a cabo hasta ahora dan poca importancia a las destrezas básicas del lenguaje. Se enfatiza la enseñanza de la gramática entendida como un estudio teórico de la misma y no como un medio para incorporar estructuras a la competencia lingüística del estudiante. Se pretende enseñar al niño un meta-lenguaje que sólo deberían dominar los planificadores y los profesores. En la enseñanza de la lengua materna pueden emplearse muchas de las técnicas usadas exitosamente en la enseñanza de segundas lenguas. Así, además de los clásicos ejercicios para la evaluación de conocimientos, nuestras clases deberían incluir ejercicios para la adquisición de las estructuras del español.

En cuando a la enseñanza del vocabulario, este constituye un objetivo instrumental dentro de la lectura. No existe un vocabulario jerarquizado que deba ser enseñado a nuestros escolares a partir del léxico básico dominicano. Estas deficiencias redundan en memorización de vocablos de uso poco frecuente en nuestro país.

De igual manera, la lectura y la escritura, destrezas de la comunicación escrita, poseen un enfoque inapropiado. Se parte de estas destrezas para que el niño aprenda su lengua cuando en la actualidad se cree que el mayor o menor éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura está condicionado por el estado de desarrollo que se tenga en el proceso de adquisición de la lengua oral.

Así pues, si las áreas que más se enfatizan en el currículo son la Léxico-semántica y la Sintáctica y si lo que tiene más importancia en ellas son las conductas de conocimiento y de comprensión, y muy poco las de análisis y aplicación, será mínimo lo que se aportaría al estudiante en términos de ayuda para mejorar el dominio que él tiene de su lengua materna. Para darles una idea más cabal de lo que estamos hablando, los invitamos a observar la gráfica número 1 que muestra el caso del currículo propuesto para octavo curso de la enseñanza intermedia. Dicha gráfica forma parte de una investigación que las autoras de este trabajo estamos realizando

para la provincia de Santiago. Como se observa, las áreas más enfatizadas son la 0500, es decir, el Nivel léxico—semántico; la 0100 Teoría del lenguaje y la 0400, Nivel sintáctico. Llama la atención que el área correspondiente a las destrezas del lenguaje, esto es, comprensión y expresión oral y escrita, tan fundamentales en cursos de lengua, aparezcan en un quinto lugar y con un grado de énfasis que alcanza a casi la mitad del Nivel léxico—semántico. Si lo que se persigue es que el lenguaje esté en función de la comunicación (ya sea oral o escrita), a esa época le debe corresponder un énfasis mayor.

La gráfica siguiente, que verán ustedes con el No. 2, muestra las áreas que se enfatizan positivamente (en la mitad superior) y las que no se enfatizan positivamente en la mitad inferior. Nos impacta nuevamente que las destrezas del lenguaje se presenten desfavorecidas y que haya una hipervaloración del Nivel léxico-semántico en detrimento de otras áreas. Por otra lado, la hipervaloración del Nivel léxico-semántico no está basada en ninguna progresión científica y sólo acumula una masa enorme de vocabulario para aprender (582 palabras, de las cuales sólo un 24o/o corresponde al léxico básico dominicano), sin seguimiento luego de su primera aparición. Cabe aquí cuestionarse si el grado de importancia acordado a esta áreas obtendrá en la práctica buenos resultados; esto es, si de la gran masa de vocabulario presentado al estudiante, éste incorporará efectivamente a su léxico activo o pasivo algunos de ellos y, por otro lado, si vale o no la pena que dicho léxico sea incorporado.

111. Problemática Universitaria de la Enseñanza de la Lengua Materna.

Con este panorama planteado, y quedando aún muchos aspectos por tratar, pasaremos ahora al enfoque del tema desde la perspectiva universitaria.

1. Los estudiantes: No es raro pensar, si tomamos en cuenta los datos que acabamos de presentar, que el estudiante que llega a la universidad presenta grandes problemas en su dominio general de la lengua. Su rendimiento en el Español Básico no es el deseado, y va cada año en descenso, tal como lo pueden apreciar en las gráficas 3 y 4. Sus problemas se relacionan con un mal dominio de las estructuras sintácticas complejas, con una pobreza léxica aterradora, con grandes dificultades en la lectura comprensiva de textos y con un mal dominio de la expresión escrita, entre los aspectos más destacables.

2. Los profesores: ¿Qué actitud toman los profesores ante tal situación? Podríamos resumirlas a dos, siguiendo a María Vaquero: "una actitud purista, cómoda, que corresponde a aquel profesor que, confundido por las múltiples realizaciones que la lengua presenta continuamente, se refugia en lo que—arbitrariamente— decide que es correcto. La otra actitud es la permisiva, la que enseña que todo está permitido, sin discriminación. Este profesor no ignora la diversidad de manifestaciones y fenómenos que comporta el lenguaje, pero sí ignora que bajo la anarquía aparente de realizaciones existe una jerarquización de fenómenos".

3. ¿Cuáles son, pues las posibles soluciones? ¿Cómo organizar un programa de enseñanza que, sin falsear los hechos lingüísticos, los ubique en la jerarquía que les corresponde y prepare al estudiante para identificar e interpretar cada una de estas posibilidades del sistema? Pensamos que aquí es donde la ciencia lingüística puede ser de mayor valor. Y, en ese sentido, la universidad está llamada a formar a los futuros profesores en esa línea. En la UCMM, esa ha sido la elección desde hace varios años y pensamos que a largo plazo dará los frutos queridos. Enseñamos a nuestros estudiantes, futuros profesores de lengua, que deben dar prioridad a los fenómenos más importantes, a los fenómenos comunes a todos los hablantes, tanto de uso activo como pasivo. Claro que para establecer qué fenómenos son importantes y cuáles menos, se necesita de un estudio riguroso y, para lograrlo, debemos dar importancia a la investigación lingüística, que nos llevará a la justa jerarquización de los hechos de lengua. También le corresponde a la universidad esta tarea y por ese camino debemos transitar, regidos por el principio de que "No hay enseñanza efectiva si sus métodos —por buenos que sean — aplican principios teóricos inadecuados".

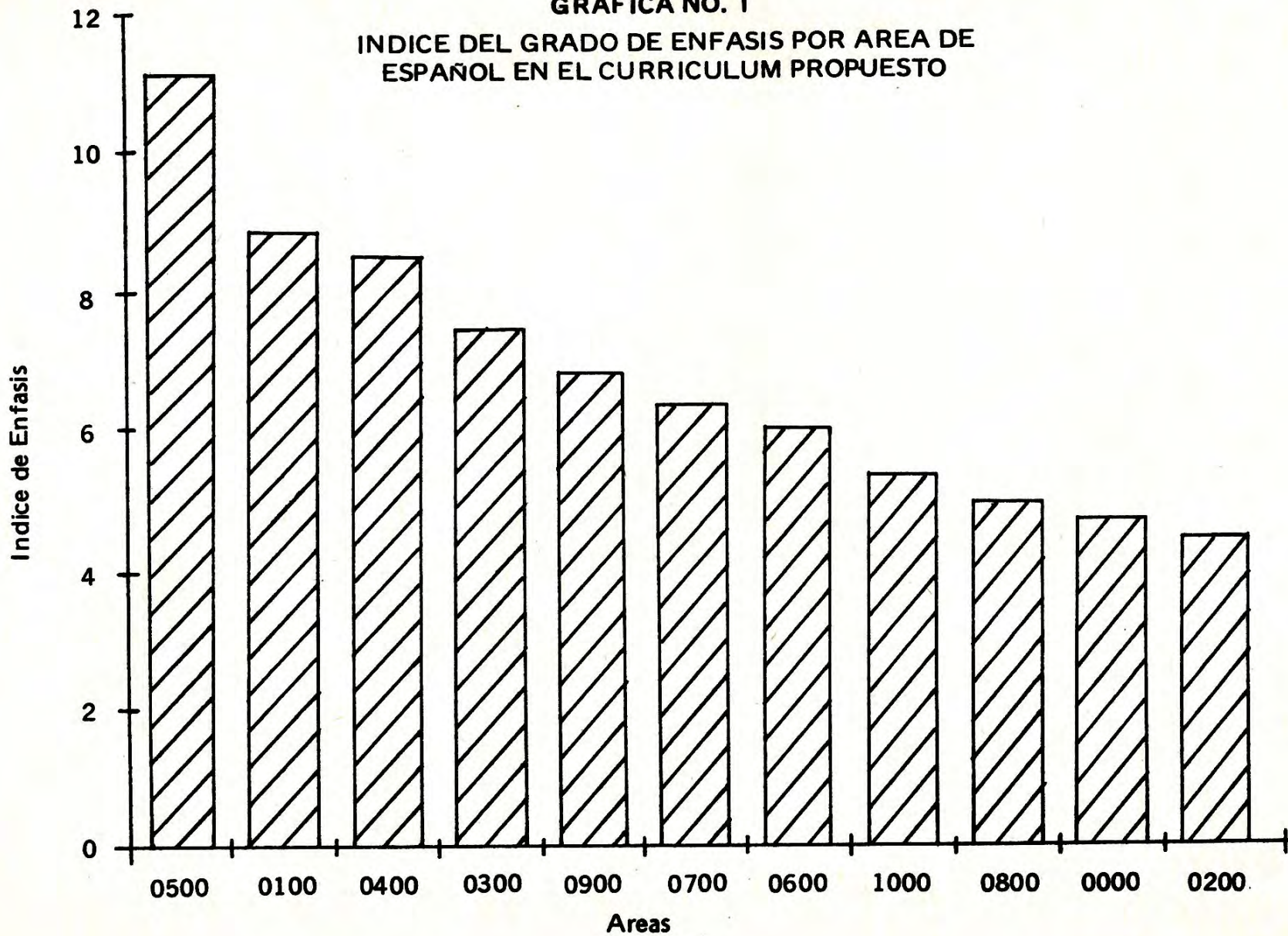
BIBLIOGRAFIA

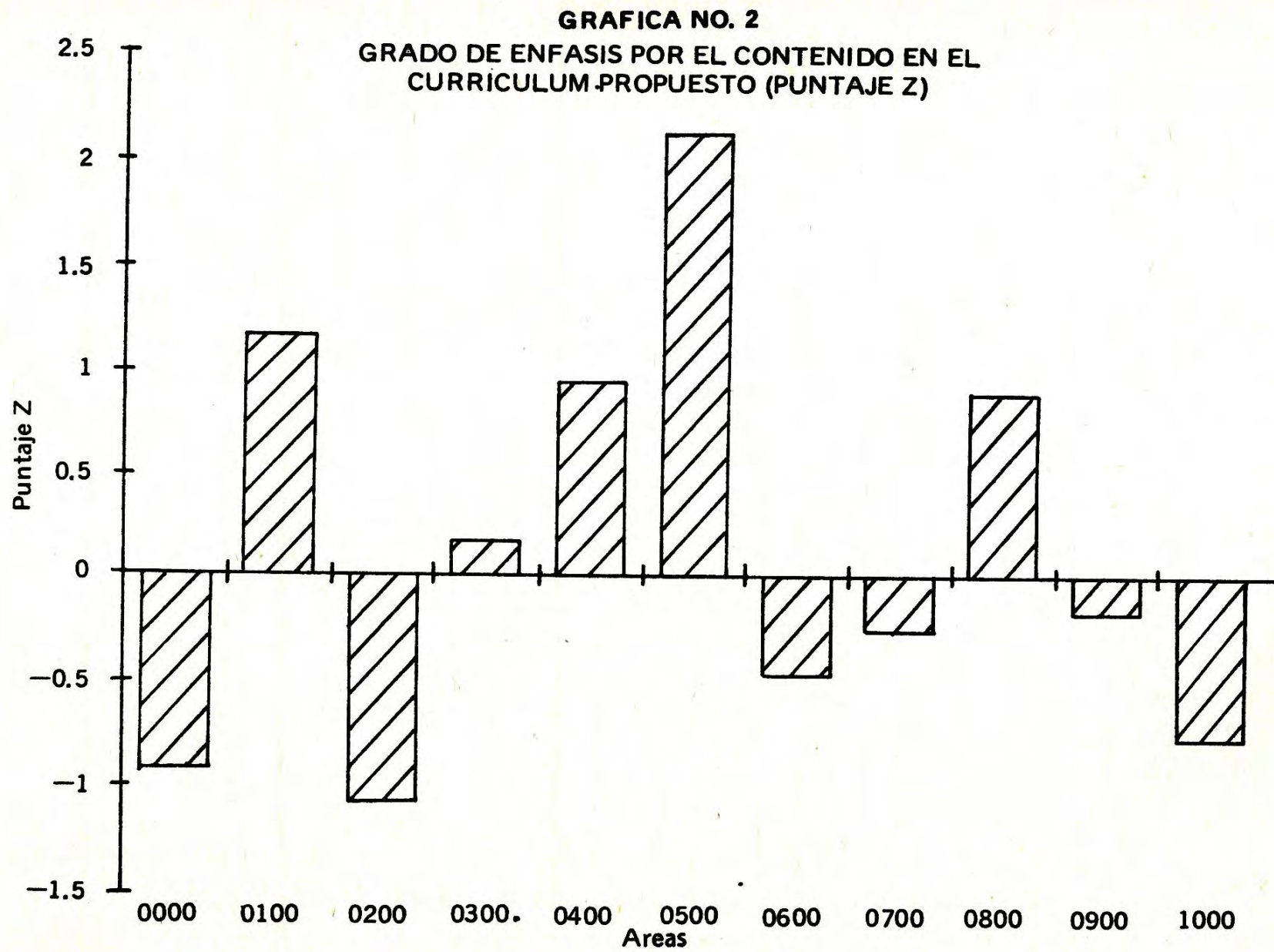
- Haché de Yunén, Ana Margarita y de Ollóqui de Montenegro, Liliana. 1986. Análisis del Currículum propuesto en español para el octavo curso de la escuela intermedia en la provincia de Santiago. Informe preliminar sin publicar. Centro de Investigaciones de la Universidad Católica Madre y Maestra.
- López Morales, Humberto. 1985. Enseñanza de la lengua materna. Madrid: Editorial Playor.
- Vaquero de Ramírez, María. 1978. Enseñar español, pero ¿qué español? Coloquio Internacional de la lengua, Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.

AREAS DENTRO DEL CURRICULUM PROPUESTO POR EL OCTAVO CURSO DE LA EDUCACION MEDIA DOMINICANA

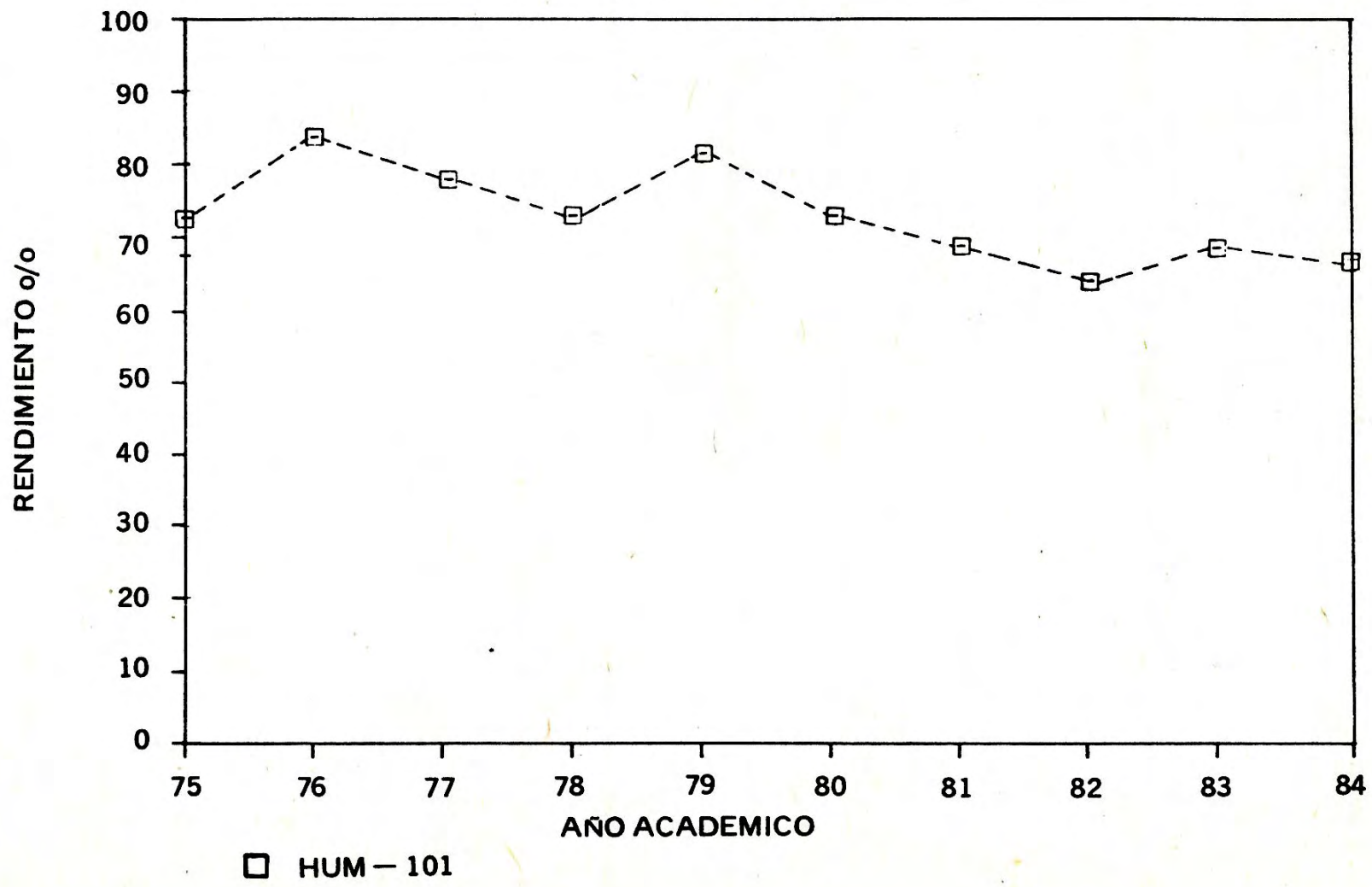
0000	Teoría del Lenguaje
0100	Historia de la Lengua Española
0200	Nivel Fonético y Fonológico
0300	Nivel Morfológico
0400	Nivel Sintáctico
0500	Nivel Léxico-semántico
0600	Diversidad Lingüística
0700	Normativa
0800	Fundamento Teórico de las Destrezas del Lenguaje
0900	Destrezas del Lenguaje
1000	Literatura

GRAFICA NO. 1
INDICE DEL GRADO DE ENFASIS POR AREA DE
ESPAÑOL EN EL CURRÍCULUM PROPUESTO





GRAFICA NO. 3
RENDIMIENTO ACADEMICO SEMESTRAL
HUM - 101



GRAFICA NO. 4

RENDIMIENTO ACADEMICO SEMESTRAL

HUM - 102

