ANÁLISIS DETALLADO DE LOS MATERIALES DE LENGUA ESPAÑOLA (CASTELLANA) PARA NIÑOS/AS DE 12-13 A 15-16[1] AÑOS, DE LENGUAS EXTRANJERAS, EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

MÁRIA VEGA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, ESPAÑA

El objetivo de este Artículo, como su título manifiesta, consistirá, primero, ofrecer un marco referencial de los tres grupos de centros a los cuales este alumnado (de 12 a 16 años) acude a formarse, y por lo tanto a recibir enseñanza de "Lengua y Literatura Española[2]" en los tres tipos de centros que permite el Sistema Educativo Español: Colegios Públicos, Colegios Concertados, y Colegios Privados.

Primero, no es mi objetivo, en ningún caso, explicitar los detalles de esta tipología de instituciones, puesto que, además, no añaden ni restan información al auténtico núcleo de este trabajo. Es decir, en las tres clases de colegios, el Sistema Educativo Español utiliza, prácticamente, el mismo material; material éste que será el objetivo del análisis detallado que adelanta el título del trabajo.

Segundo, el dato relevante, materia de análisis de este estudio, es analizar las tres primeras páginas de tres distintas Unidades Didácticas de tres diferentes

1. En un principio, el Abstract que se envió a AEPE, se titulaba "...niños/as de 7 a 9 años...", sin embargo, al comprobar que la mayoría, si no la totalidad de los miembros de la Asociación enseñan español desde Educación Secundaria en adelante, me centré en el alumnado de la ESO, es decir, adolescentes de entre 12 y 16 años.

2. El 90% de las editoriales utiliza el adjetivo "española"; solamente el 10% restante utiliza el vocablo "castellana".

ACTAS XLV (AEPE). Mária VEGA. Análisis detallado de los materiales de lengua esp...
Centro Virtual Cervantes

Editoriales, con las cuales el alumnado al que nos estamos refiriendo: adolescentes de 12 a 16 años cuya primera lengua no es el castellano, aunque sí el español de Centroamérica y Sudamérica que aprende español. Es preciso matizar que, excepto en siete colegios privados, estos adolescentes, a los cuales nos vamos a referir proceden de: a) Países Centroamericanos y Sudamericanos, b) Países del Este de Europa, c) Países Africanos y d) Países Orientales.

Es obvio que la lengua primera del grupo a), es también español, con las variantes propias de cada país. La lengua primera de los siguientes grupos no es español, independientemente, del tiempo que ellos (con o sin sus familias) hayan vivido en España. Por este motivo y debido a la limitación de espacio para el Artículo, lamentablemente, no podremos analizar el grado de inmersión en el que estos/as niños/as se han visto expuestos/as a la lengua castellana. En segundo lugar quisiera puntualizar que las páginas de las unidades que aquí van a analizarse han sido escogidas totalmente al azar. Ello nos proporciona la ventaja de ahondar en la problemática del material, que a continuación estudiaremos de manera completamente honesta. Quisiera insistir en este detalle: no se han buscado Unidades conflictivas, confusas, difíciles, ni sencillas, clarificadoras o apropiadas, con relación al alumnado heterogéneo arriba mencionado.

Tras este preámbulo general, pasamos a ofrecer las tres primeras páginas de tres unidades distintas: una para 1º de la ESO; otra para 2º de la ESO; y una tercera para 3º de la ESO, es decir los cursos, seguidos de las edades del alumnado, a los que el título del Artículo se refiere. Ha sido un error imperdonable no haber guardado una copia limpia como las que se repartieron durante mi exposición Me veo obligada, pues, a insertar las hojas con las mencionadas notas que yo quería resaltar durante mi Ponencia. Me excuso por tal fallo académico.

1º de la ESO-12/13 años
Título de la Unidad: "La noche de los difuntos"
Editorial: SM

COMENTARIOS PEDAGÓGICOS

1) El título, *La noche de los difuntos*, es no solamente inapropiado por inducir cognitivamente a muertos, pena, dolor, ausencia, tristeza, etc., sino que en las diferentes culturas del alumnado variopinto al que nos estamos refiriendo, ya sean colombianos, rumanos, polacos, chinos o marroquíes, han presenciado y presencian toda la parafernalia de "los difuntos", "la muerte", "el funeral" de manera extremadamente distinta.
2) El sintagma *La descripción de objetos y lugares* con el que se subtitula la primera página, produce en el alumnado de esta edad una sensación de:

ACTAS XLV (AEPE). Mária VEGA. Análisis detallado de los materiales de lengua esp...
Centro Virtual Cervantes

a. Impotencia inconsciente, originada en la experiencia que estos preadolescentes tienen para describir (sea su lengua primera español o no) cualquier objeto, suceso o película que hayan presenciado. Carecen de la habilidad cognitiva de ordenar los elementos que conforman el objeto, lugar, persona, suceso, película que han visto. A diario se ven en esta situación y, por experiencia saben, que se limitan a mencionar el color y a añadirle expresiones, que nada tienen de descriptivas, como: "me gusta", "no me gusta" y ante la insistencia de cualquier adulto, ya sea profesor, padre o madre, a que el adolescente describa, con mayor precisión, ellos/as recurren a: "no sé", "es muy grande", "es muy pequeño", etc. b. Cuando se les exige la descripción de un lugar, el léxico se reduce a "una playa", "son montañas", "hay muchos árboles", "parece un pueblo", "es una ciudad importante porque tiene muchos edificios altos", etc.

3) La página continúa con un tercer sintagma recurrente: la descripción de un objeto, que va seguida, del objetivo de explicarles cómo se describe un objeto, ofreciéndoles una definición que conlleva (es uno de los errores más frecuentes, no sólo didácticamente, sino desde el punto de vista de la lógica filosófica): explicar un objeto, un lugar o una persona utilizando los mismos vocablos que requieren explicación. Es decir, la oración con que estos adolescentes se encuentran es (cito textualmente las palabras del libro): a) *para hacer una descripción precisa* (ningún adolescente español o de español como segunda lengua es capaz de describir nada con precisión) b) *debemos explicar las cualidades más significativas del objeto.* (¿cualidades significativas?) ¿Qué adolescente puede aprender a describir un objeto si la definición que se le ofrece, no conlleva ejemplo alguno y es, además totalmente incomprensible?

A juicio del autor de esta Unidad Didáctica, los ejemplos son: a) *la forma.* Correcto. El autor sin embargo estropea el ejemplo didáctico ofreciendo otra explicación aún más complicada: b) *una de las características principales...hace referencia a su forma.* De nuevo se repite el vocablo "forma" para explicar lo que es "la forma". Seguidamente se les ofrece un segundo ejemplo: c) *el tamaño.* Y de nuevo el autor cae, no sólo en el error anterior sino que explica el tamaño con términos de mayor nivel léxico: d) *volumen* o (absolutamente incierto) e) *el conjunto de sus medidas.* Se deberían haber utilizado términos de uso más común como altura/tan alto como, longitud/como desde aquí hasta..., pudiéndosele ofrecer al alumnado variantes cotidianas respecto al peso de un objeto como: "¿Pesa mucho esto para ti?", "¿Podrías levantarlo tú solo o necesitarías que te ayudasen?". Porque ninguno de los alumnos a los que formulé el tipo de pregunta que exige el texto sobre el peso pudo contestar coherentemente. Preguntas como

ACTAS XLV (AEPE). Mária VEGA. Análisis detallado de los materiales de lengua esp...
Centro Virtual Cervantes

"¿Qué peso tiene la silla dónde estás sentado?", "¿Qué peso tiene el reloj que llevas?", "¿Qué peso tiene el bolso de tu madre?". A ninguna de las tres preguntas supo ni pudo responder ninguno de los alumnos; Las respuestas con ligerísimas variantes fueron "mucho", "poco", "ni idea" y "yo que sé".

Finalmente, aunque la página que estamos analizando no termina así, como se puede observar, el autor intenta hacer llegar el mensaje de *el color* como fórmula de ayuda para describir un objeto. Todos, profesorado o personas de otras profesiones, somos conscientes del enorme problema que representa la elección de un adjetivo del espectro cromático, de los cuales el más conflictivo en español es lila, malva, violeta, morado; cuanto que en las lenguas celtas surge con los colores azul, verde y gris, y en japonés con verde y azul o por presentar un ejemplo, aún más incomprensible en nuestra cultura, es la forma en que los hablantes de todas las lenguas amerindias omiten, y de hecho carecen de los adjetivos referentes al color (con la excepción de blanco aplicado exclusivamente a los colonizadores blancos); los hablantes de estas lenguas describen un objeto en función de su tamaño, su forma, su uso y, gran peculiaridad, la distancia existente entre el hablante y el objeto.

Al realizar la prueba con los adolescentes a los que entrevisté, no solamente no hubo unidad de criterios, sino que surgieron dos problemas añadidos: el primero, desconocían los colores lila y violeta, pocos de ellos conocían el malva y un alto porcentaje de los encuestados añadió que el rosa es igual que el lila y el malva.

Siguiendo este procedimiento de analizar los errores didactico-pedagógicos pero también de comunicación (aspecto vital en el aprendizaje de una lengua) podríamos continuar con, tal y como puede verse en el material ofrecido, con otros muchos ejemplos, pero no puedo sustraerme a la necesidad de resaltar que tras un párrafo de 86 términos descriptivos y explicativos desde el punto de vista filosófico, el autor del libro no queda satisfecho, sino que, enmarcado en un elipse, repite machaconamente *Describir un objeto consiste en definir sus cualidades: su forma, su tamaño, su color, el material del que está hecho y para qué sirve*.

Es decir, el alumno sea cual sea su lengua, pero con muchísima más dificultad si ésta no es la española, no ha visto ni un solo ejemplo hasta ahora y un segundo obstáculo que no aclara la Unidad, es: ¿Quién lee este rollo de párrafo? ¿El profesor? Si así es, tras la segunda línea, las mentes de los oyentes comienzan a perderse en el vacío. ¿Les pide el profesor que lo lean en silencio? Lo harían con una lectura automática y mimética pero no aprehenderían el mensaje. ¿Le pide el profesor a alguno o algunos de los alumnos que lo lea en voz alta? El resto no solamente no escucha, ni siquiera oye.

ACTAS XLV (AEPE). Mária VEGA. Análisis detallado de los materiales de lengua esp...
Centro Virtual Cervantes

2º de la ESO-13/14 años
Título de la Unidad: "Cómo hacer un periódico".
Editorial: Anaya

COMENTARIOS PEDAGÓGICOS

De nuevo nos encontramos con un subtítulo: *El predicado verbal y nominal. Hacer un periódico.*

1) ¿Cuál es la relación entre *El predicado nominal y el verbal* y la segunda oración *Hacer un periódico*?

Si el alumnado presta atención, está sumamente motivado o tiene muy desarrollada la capacidad de captación, se hará esa pregunta nada más enfrentarse con la Unidad. Lamentablemente, un altísimo porcentaje de ellos no se encuentra en esa situación y, de estar altamente motivado, esa motivación se convierte en tedio, tedio que arrastrará a lo largo de toda la clase.

Asimismo, 94 palabras pretenden que el alumno se interese por ¿el predicado verbal y el nominal? Inviable. En ¿hacer un periódico? Los dos párrafos sólo desaniman la idea, didácticamente positiva, de ayudarles a hacer un periódico.

No puedo por menos que señalar que una de las expresiones utilizadas en el primer párrafo: *comunidad educativa*, antipedagógicamente, precede a los ejemplos entre paréntesis: *padres, profesores...* y en el segundo: *el sintagma personal no docente* es desconocida como sintagma; el alumnado se refiere a estas personas como "el portero", "la limpiadora", "el que arregla las cosas rotas", "las señoras/mujeres que trabajan en el comedor". Aun hay más: un *etc.* que realmente ni yo misma puedo imaginar a qué otras personas se refiere. En el tercer párrafo nos encontramos con: *necesitáis alguna información*, el autor debería haber escrito necesitáis esta información básica. La oración continua con: *ideas, datos, manera de trabajar, organización*; este orden contradice la jerarquía cognitiva del aprendizaje se altera puesto que: *ideas, manera de trabajar y organización* son conceptos con los cuales no debe comenzarse una explicación. Y además, ¿qué quiere decir el autor con manera de trabajar? El 80% de las respuestas que obtuve fueron –expresadas con diferentes términos– "que no nos peleemos", "que nos llevemos bien", "que las chicas y los chicos deben trabajar juntos". La primera regla o sugerencia que el texto debe ofrecer es: primero, "escoged un tema"; segundo, "¿qué sabéis sobre ese tema?"; tercero, "anotad en los cuadernos lo que cada uno sepa"; cuarto, "reunid toda la información que ya poseéis"; y quinto, "reflexionad sobre qué datos necesitáis". Por consecuencia, *datos* debería ser la clave y el punto concreto que, de seguro, el alumnado comprenderá.

ACTAS XLV (AEPE). Mária VEGA. Análisis detallado de los materiales de lengua esp...
Centro Virtual Cervantes

El párrafo termina con una oración compuesta en la que se emplea un vocablo: *guión*, que únicamente dos alumnas pudieron explicar, y otro sustantivo en la segunda parte de la oración: *las pautas*, que ninguno de los alumnos conocía.

3º de la ESO-14/15 años
Título de la Unidad: "De la Edad Media al Renacimiento"
"Plan de prevención contra las drogas"
Editorial: Bruño

COMENTARIOS PEDAGÓGICOS

Aunque como puede comprobarse, las editoriales y los autores (a los que evidentemente no menciono) son distintos, parece que el planteamiento maquiavélico para que los alumnos aprendan español, sigue la misma senda: a) títulos inapropiados. ¿Por qué mezclar la Historia y el Arte en un libro de Lengua y Literatura en el título? b) el subtítulo (¡increíble!): *Plan de prevención contra las drogas*. ¿Sería alguien tan amable de explicarme la relación entre el paso *de la Edad Media al Renacimiento* y el *Plan de prevención contra las drogas*? No solo lo pregunto yo, el alumnado en masa se formulará la misma pregunta, cuanto que la primera idea: *El paso de la Edad...* les es completamente desconocido; es más, por porcentajes, todos los encuestados que supieron contestar a la pregunta, respondieron "de la Edad Media pasaron al Renacimiento directamente", "no pasó nada", "¿no es lo mismo?" y cuarta "que se dejó de hablar el latín".

Dicha senda o procedimiento antididáctico continúa con un llamado *Texto 1*, publicación titulada *Plan nacional sobre drogas. Ministerio del Interior*, que a lo largo de 136 vocablos describe la *planta solanácea, Nicotiana tabucum, cigarros puros* (redundancia donde las haya), *picadura de pipa* (el alumnado que ha visto a algún familiar, o en televisión, fumar a alguien en pipa desconoce el procedimiento previo: rellenar el cubículo con picadura de tabaco), *rapé* (vocablo desconocido por todos los informantes, con una jocosa excepción; una alumna respondió "mi madre lo pronuncia rape"), *tabaco de mascar* (por porcentajes: "¿se lo tragan?"; "eso solo lo hacen los vaqueros de las películas", "¿es rubio o negro?").

Los cuatro micro párrafos que conforman este atrayente texto, serían adecuados para la clase de Química: *tóxico, nicotina, alquitranes, benzopireno* y *monóxido de carbono* entre otros; con una excepción, un término adecuado para la clase de Biología o Psicología: *psicoactivo*. Llegados al final de este *Texto 1*, nos planteamos "de nuevo": a) ¿quién lee el texto?; b) ¿han de memorizar la terminología?; c) ¿es el texto adecuado para el aprendizaje de la lengua española o

ACTAS XLV (AEPE). Mária VEGA. Análisis detallado de los materiales de lengua esp...
Centro Virtual Cervantes

como hemos sugerido, de otras materias incluida la tan traída y llevada Educación para la Ciudadanía; d) ¿sabrían los profesores de Lengua contestar a la hipotética pregunta de uno de los alumnos si *cancerígenas* y *cancerosas* son sinónimos?

CONCLUSIONES

Primero, según hemos podido comprobar, ninguna de las páginas de las Unidades Didácticas, se refiere a acto comunicativo alguno.

Segundo, si los micro textos que hemos diseccionado se les presentan por escrito en vez de verbalmente, la habilidad que se desarrolla, si es que se desarrolla alguna, es la lectura, que es la tercera de las habilidades del proceso natural de aprendizaje de una lengua, sea ésta la propia o una lengua extranjera.

Tercero, no aparece en ninguna de las hojas ni un solo ejercicio que, al menos, intente comprobar si el alumnado ha comprendido, asimilado, almacenado, y en última instancia memorizado el léxico que se le ha ofrecido.

Cuarto, la mezcla de los títulos de las Unidades, subtítulos de las páginas y subtítulo de los párrafos, carecen de relación interna, o sea gramatical y externa, o sea temática.

Quinto, la observación final que voy a plasmar, siendo la última, es la más relevante y la que origina el objetivo principal del artículo: con este material que hemos analizado, el alumnado desde los 12 a los 16 años de lenguas extranjeras, han de aprender a manejar las habilidades comunicativas en su orden natural: comprensión auditiva-mental; producción oral; comprensión lectora visual-mental; y producción escrita coherente.

Dada la imposibilidad de incluir en las Actas el Artículo que repartí a los asistentes a mi Ponencia, sólo puedo limitarme a aconsejar que aquellos/as que estéis interesados/as en obtener una opinión objetiva y ajena a mis criterios, lea el Artículo aparecido, justamente la semana anterior a la celebración del Congreso en el Periódico El País (fecha 18 de Julio de 2010, titulado *El abandono escolar solo remite entre extranjeros*, cuyo cuatro puntos cardinales son:

1) *Los inmigrantes dejan las aulas en la obligatoria y los españoles, más tarde; La oleada de alumnos foráneos ha puesto a prueba un sistema sin salidas para los jóvenes con más dificultades*. Cuando el periodista Juan Antonio Aunión utiliza el término *dificultades*, no especifica que la primera dificultad es la imposibilidad de una comunicación en un razonadamente correcto español.
2) *Abandono educativo temprano, Evolución 2000-2009*. Término éste, *evolución*, que yo tildaría de involución.

ACTAS XLV (AEPE). Mária VEGA. Análisis detallado de los materiales de lengua esp...
Centro Virtual Cervantes

3) *La crisis económica está reteniendo a los alumnos más años en clase.* De nuevo se omite el dato relevante de que no existe avance alguno en el aprendizaje de esos *alumnos.*
4) *La cifra de los que dejan los estudios antes de tiempo dobla la de la UE.* Punto este, al que yo quisiera añadir el orden en el que el alumnado termina sus estudios de Secundaria, adentrándose o no en estudios universitaria con el siguiente orden: a) Países Nórdicos; b) Países del Norte de Europa; c) Países del Este de Europa; d) Países Mediterráneos.

Los datos detallados y pormenorizados sobre este u otros temas similares, pero todos ellos relacionados con los estudios de Lenguas Extranjeras en Educación Secundaria o en la Universidad, fueron expuestos en cinco diferentes Congresos:

Congreso en la Universidad de Cáceres bajo el título "Slavonic Students at UCM: a Psycho-sociological Approach" del 2001. (Sin publicar).

Congreso en la Universidad de Córdoba con el título "Experiential Foreign Language Culture Education" del 2001.

Congreso de la Universidad de Granada, con título "Longitudinal Study of Slavonic Students Learning Styles and Study Skills: Success, Failures and Prospects" del 2007.

Congreso de la Universidad de Padua, con título "The role of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the European Language Portfolio (ELP) in Higher Education" del 2009. (Sin publicar).

Congreso de la Universidad de Ljubljana con título "Detailed Reasons and Thorough Analysis Demonstrating Why Teachers of English, German, French, and Italian as Foreign Languages Fail so Dramatically in Their Teaching work" del 2009. (Sin publicar).

ACTAS XLV (AEPE). Mária VEGA. Análisis detallado de los materiales de lengua esp...
Centro Virtual Cervantes

PONENCIAS DE LITERATURA

Centro Virtual Cervantes