

M. SIGUAN COORD.

ADQUISICION PRECOZ DE UNA SEGUNDA LENGUA

VIII Seminario sobre
Educación y Lenguas

INSTITUTO CATALÁN
DE EDUCACIÓN
UNIVERSITAT DE BARCELONA
ice

Serie Seminario N.º 16

**ADQUISICIÓN PRECOZ
DE UNA
SEGUNDA LENGUA**

Coordinador: M. SOLAN



PUBLICACIONS I EDICIONS DE LA
UNIVERSITAT DE BARCELONA

1984

ADQUISICIÓN PRECOZ DE UNA SEGUNDA LENGUA

Coordinador: M. SIGUAN



Col·lecció Seminari - 16

ADQUISICION PRECOS
DE UNA
SEGUNDA LENGUA

Coordinador: M. SIGUAN

© Edicions de la Universitat de Barcelona
C/Baldiri Reixac, s/n
08028 - Barcelona

Edicions de l'ICE
Director Miquel Siguan

I.S.B.N.: 84 - 7528 - 148 - 6
Dipòsit Legal: B: 32.180 - 1984
Imprimeix: Ind. Gráf. Manuel Pareja
C/Montaña, 16 - 08023 - Barcelona
Disseny coberta: Teresa Jordà
Octubre 1984

Col·lecció Siguan - 16

En recuerdo de Karmele Alzueta, que participó con entusiasmo en el primer Seminario (Barcelona, 1974) y en todos los posteriores y que cuando se constituyó el Gobierno de Euzkadi (1980) fue su primera Directora General de Enseñanza.

El hecho de que el cuerpo quedó claro en la enseñanza, al menos en Cataluña y en Euzkadi la presencia de la lengua propia en el currículo de estos no sólo está respaldada más ampliamente por la evidencia que muestra a destacar la VIII edición del *Surgimiento* (Kager, 1983) a través de los métodos pedagógicos y pedagógicos relacionados con la adquisición propia de una lengua de lengua tanto en el caso de que en el ambiente familiar cotidiano de lengua y por sus la adquisición por el niño de una segunda lengua sea prácticamente simultánea con la primera como en el caso de que el aprendizaje de la segunda lengua ocurra al comienzo de la escolaridad, como ya se generalizó. El presente *Informe* recoge los hechos expuestos en el presente con estos datos de lengua.

Respecto al primer lugar en el presente se han realizado investigaciones en situaciones similares a las de Euzkadi y Cataluña y en Euzkadi con niños que viven en el medio de la lengua y que por ello aprenden a hablar en su lengua materna. Se trata de un estudio de experimentación que muestra que los niños que aprenden a hablar en su lengua materna y que aprenden a hablar en su lengua materna de manera simultánea con la primera, como ya se generalizó. El presente *Informe* recoge los hechos expuestos en el presente con estos datos de lengua.

Respecto al primer lugar en el presente se han realizado investigaciones en situaciones similares a las de Euzkadi y Cataluña y en Euzkadi con niños que viven en el medio de la lengua y que por ello aprenden a hablar en su lengua materna. Se trata de un estudio de experimentación que muestra que los niños que aprenden a hablar en su lengua materna y que aprenden a hablar en su lengua materna de manera simultánea con la primera, como ya se generalizó. El presente *Informe* recoge los hechos expuestos en el presente con estos datos de lengua.

Respecto al primer lugar en el presente se han realizado investigaciones en situaciones similares a las de Euzkadi y Cataluña y en Euzkadi con niños que viven en el medio de la lengua y que por ello aprenden a hablar en su lengua materna. Se trata de un estudio de experimentación que muestra que los niños que aprenden a hablar en su lengua materna y que aprenden a hablar en su lengua materna de manera simultánea con la primera, como ya se generalizó. El presente *Informe* recoge los hechos expuestos en el presente con estos datos de lengua.

PRESENTACION

El VII Seminario sobre Lenguas y Educación (Sitges 1982) pretendió ofrecer una visión general lo más completa y puesta al día posible de la situación de las lenguas minoritarias en el sistema educativo en el conjunto del Estado Español. Objetivo que se cumplió ampliamente como lo demuestra el extraordinario interés con que ha sido acogido el volumen que recoge los trabajos del Seminario: *"Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español"*, Ediciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 1983.

El hecho de que, tal como quedó claro en el Seminario, al menos en Cataluña y en Euzkadi la presencia de la lengua propia en el sistema educativo no sólo esté asegurada sino ampliamente generalizada nos movió a dedicar la VIII edición del Seminario (Sitges 1983) a las cuestiones psicológicas y pedagógicas relacionadas con la adquisición precoz de una segunda lengua, tanto en el caso de que en el ambiente familiar coexistan dos lenguas y por ello la adquisición por el niño de una segunda lengua sea prácticamente simultánea con la primera como en el caso de que el encuentro con la segunda lengua ocurra al comienzo de la escolaridad o sea en el parvulario. El presente volumen recoge los trabajos presentados al Seminario sobre estos dos temas.

Respecto al primero figuran en primer lugar los primeros resultados alcanzados en investigaciones realizadas por Siguan y Vila en Cataluña y por Idiazábal en Euzkadi con niños que crecen en un ambiente familiar bilingüe y que por ello aprenden a hablar simultáneamente en dos lenguas. Se trata de un campo de experimentación hasta ahora inédito entre nosotros pero de gran actualidad y en el que es posible conseguir resultados importantes. A ellos se añaden varios estudios extranjeros, de Sinclair, De Houwer y Badaf, sobre temas de bilingüismo infantil.

En cuanto a la adquisición de una segunda lengua al comienzo de la escolaridad se trata por razones obvias de un tema de plena actualidad entre nosotros. Y no sólo por el hecho conocido de antiguo de que los niños de lengua materna catalán o euskera adquieren el catalán al escolarizarse si no lo han adquirido ya antes sino porque la presencia del catalán y del euske-

ra en el sistema educativo obliga a los niños de lengua materna castellana a familiarizarse pronto con estas lenguas. En el Seminario se presentaron y discutieron cuatro experiencias de este tipo, dos realizadas en Cataluña y dos en Euzkadi.

Sin pretender entrar en el comentario de estas experiencias concretas sí quiero recordar que en las discusiones pedagógicas en torno a la introducción de una segunda lengua en la práctica educativa se barajan distintas opciones: la introducción tardía, la introducción temprana pero gradual y la introducción temprana y total desde el primer momento. Hay un acuerdo general en considerar que una adquisición profunda de la segunda lengua, una adquisición que permita utilizar a la segunda lengua como medio de comunicación y de instrucción, sólo es posible con una adquisición temprana pero hay en cambio fuertes discusiones entre los partidarios de la introducción brusca y total —la llamada inmersión— y los partidarios de la introducción gradual.

Los defensores de la introducción gradual insisten en la importancia de que la acogida del niño en el sistema escolar y por tanto los comienzos de su vida escolar, tenga lugar en su lengua materna, única manera de que la escuela no resulte algo extraño y separado de su vida anterior para el niño. Insisten igualmente en la importancia de que la introducción de la segunda lengua se haga desde la primera para que el tránsito de una a otra resulte cómodo y no traumático. Lo cual no significa que la introducción de la segunda lengua no se haga muy pronto y no se haga usándola como medio de comunicación.

Frente a ello los defensores de la inmersión sostienen que con la introducción gradual la segunda lengua tiene siempre un papel secundario y que aunque se use como medio de comunicación es más bien un ejercicio pedagógico que no una auténtica comunicación ya que para la verdadera comunicación se sigue empleando la primera lengua.

Para desdramatizar esta discusión y acercarla a la realidad que es siempre más compleja que las teorías unilaterales conviene recordar algunos hechos. En primer lugar, que entre la inmersión y la introducción gradual no hay un corte brusco sino una gama continua de prácticas más o menos graduales. Segundo, que el uso por el niño de una lengua como medio de comunicación no se limita al aula donde es el maestro quien decide la lengua de comunicación, sino que se extiende al patio de juegos, a la calle y por supuesto a la vida familiar y el predominio de una u otra lengua en estos lugares puede ser más importante que no el uso comunicativo en el interior del aula. Finalmente, que la actitud de la familia respecto de la segunda lengua y respecto a la manera de utilizarla en la escuela influye notablemente en éxito o el fracaso de la metodología adoptada. Precisamente por esto, porque no hay métodos mejores o peores en abstracto sino métodos mejor o peor adaptados a unas situaciones concretas, es tan importante el poder discutir, como se ha podido hacer en el Seminario, sobre experiencias reales. Naturalmente que se experimenta y se discute para poder llegar a generalizaciones pero creo que en este sentido nos falta todavía un

largo camino por recorrer, hemos de multiplicar las experiencias en situaciones muy variadas, experimentar sobre todo en distintas situaciones culturales y sociales pues no podemos olvidar la posibilidad que en el Seminario anterior recordaba Ch. Fitouri que un mismo sistema de educación bilingüe produzca efectos distintos según el medio sociocultural de los alumnos. Y naturalmente sólo tiene sentido experimentar si se dispone de medios y de técnicas para evaluar los resultados conseguidos. Experimentación y evaluación deberían ser así los ejes de las futuras reuniones de nuestro Seminario.

Miguel Ángel
Catedra de Psicología
Universidad de Sevilla

EL NIÑO QUE APRENDE A HABLAR EN DOS LENGUAS

Miquel Siguan

Grupo de Psicolingüística
Universidad de Barcelona

A sus cinco años tempranos el niño aprende a hablar en una lengua de forma natural, la lengua en que hablan los miembros que le rodean y que se entienden y con él. En principio se trata de una sola lengua, la lengua que le rodea de toda su vida, incluso si llega a dominar otras durante la infancia, pero su lengua principal de expresión y de comunicación y la lengua que interiorizada muy pronto sentirá como su lengua personal. Pero también ocurre con relativa frecuencia que las lenguas que rodean al niño en los primeros años de su desarrollo difieren de las lenguas dominantes para el niño cuando ya se han desarrollado más y se convierten en lenguas de comunicación de él. En estos casos el niño aprende a hablar en dos lenguas de forma natural, con un grado de competencia de hablar en las dos al mismo tiempo que las interacciones comunicativas en un período en un verdadero bilingüe.

Hay autores que consideran que este estado de bilingüe o más de un doble sistema lingüístico es el único camino posible para explicar un bilingüe natural. Pero si se mira por donde se ve existe una diferencia de naturaleza entre el bilingüe natural y el que resulta de un aprendizaje posterior de una segunda lengua, diferente que se explicaría mejor desde el punto de vista de los procesos psicolingüísticos.

Desde el punto de vista de los procesos psicolingüísticos se puede ver compartido. Hay bilingües naturales que llegan a alcanzar un dominio extraordinario de su segunda lengua y que llegan a tener un nivel de competencia lingüística que es comparable. Pero es esencial el que se cree que el aprendizaje de una segunda lengua simultáneamente con la primera o a un poco después de la primera produce un doble aprendizaje muy difícil de alcanzar en un caso

1. INTRODUCCION

A una edad muy temprana el niño aprende a hablar en una lengua determinada, la lengua en que hablan las personas que le rodean y que se comunican con él. En principio se trata de una sola lengua, la lengua que a lo largo de toda su vida, incluso si llega a dominar otros sistemas lingüísticos, será su lengua principal de expresión y de comunicación y la lengua que interiorizada muy pronto sentirá como su lengua personal. Pero también ocurre con relativa frecuencia que las personas que rodean al niño en las primeras etapas de su desarrollo utilizan dos lenguas distintas para comunicarse con él (y en casos excepcionales más de dos) a consecuencia de lo cual adquiere simultáneamente o con un pequeño decalaje temporal la capacidad de hablar en las dos al mismo tiempo que las interioriza convirtiéndose así muy pronto en un verdadero bilingüe.

Hay autores que consideran que esta adquisición infantil o precoz de un doble sistema lingüístico es el único camino posible para alcanzar un auténtico bilingüismo. E incluso hay quien cree que existe una diferencia de naturaleza entre el bilingüismo así adquirido y el que resulta de un aprendizaje posterior de una segunda lengua, diferencia que se explicaría por el distinto nivel de maduración alcanzado por los tejidos cerebrales.

Tomada en sentido absoluto no creo que esta afirmación pueda ser compartida. Hay bilingües tardíos que llegan a alcanzar un dominio extraordinario de su segunda lengua y que llegan incluso a convertirla en su lengua principal. Pero en general sí que es cierto que el aprendizaje de una segunda lengua simultáneamente con la primera o con poca diferencia de tiempo produce una doble competencia muy difícil de conseguir en otras

épocas de la vida. Y es igualmente cierto que las implicaciones personales y afectivas de una lengua adquirida en la infancia son mucho más fuertes que si la adquisición ocurre en épocas más tardías.

Esta adquisición precoz de una doble competencia lingüística plantea cuestiones muy importantes desde un punto de vista teórico —su estudio puede resultar muy útil para aclarar los procesos de adquisición del lenguaje en el niño monolingüe y sobre todo puede revelarse muy útil para profundizar en las relaciones entre pensamiento y lenguaje— pero, los plantea igualmente en el orden de la práctica pedagógica pues ya he dicho que se trata de un hecho relativamente frecuente, y con tendencia a aumentar a medida que aumentan los contactos internacionales y sobre el que distan de estar de acuerdo los educadores a la hora de proponer la manera de orientarlo. Por uno y otro motivo parece que debería haber sido un tema predilecto de investigación para los que se dedican a estudiar el lenguaje infantil. Pero ha ocurrido lo contrario y la historia de las investigaciones sobre este tema es más bien reducida.

Historia que se inicia en forma brillante en 1913 con el libro de Ronjat *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. El libro resume y analiza las observaciones del lingüista Ronjat sobre el desarrollo lingüístico de su hijo hasta los 4 años 6 meses. En la familia Ronjat, que residía en París, el padre hablaba con su hijo en alemán y la madre en francés y el niño adquirió muy pronto y sin dificultad las dos lenguas. El libro de Ronjat puede considerarse un clásico en la materia y buena parte de sus observaciones conservan aún hoy todo su valor.

En los años posteriores podemos citar otros dos libros, el de M. Pavlovic, *Acquisition du serbe et du français par un enfant serbe* (París, 1920) que se detiene cuando el niño alcanza los dos años y el de W. Leopold *Speech development of a bilingual child: a linguist report* (Chicago 1939-1940) una obra monumental en cuatro volúmenes en la que se describe la evolución lingüística de una niña que vive en un ambiente americano pero a la que el padre habla en alemán y la madre en inglés. Los dos libros pueden considerarse inspirados por el ejemplo del de Ronjat con el que tienen además claros parecidos. En los tres casos se trata de lingüistas, en los tres casos el sujeto observado es el propio hijo del observador y en los tres casos el padre y la madre hablan con el niño en lenguas distintas.

En los años posteriores a la aparición de estos libros sólo podemos citar estudios esporádicos referidos también a casos individuales. La gran oleada de interés por la génesis y el desarrollo del lenguaje infantil provocado por la difusión de las ideas de Chomsky en la década de los 60 no se tradujo como habría sido esperable en una mayor atención a los niños bilingües. Sólo Slobin entre los autores que podemos incluir en la órbita neochomskiana ha demostrado algún interés por el tema.

En la actualidad las cosas están cambiando y en diferentes centros de investigación se recogen simultáneamente datos sobre los aprendizajes de los niños en estas condiciones. En el presente trabajo que pretende ofrecer

una perspectiva general del tema se utilizan muchos datos reunidos por equipos que trabajan en Roma y en Barcelona.

2. EL AMBIENTE FAMILIAR BILINGÜE. VARIEDAD DE SITUACIONES

Cuando pretendemos describir el desarrollo lingüístico de un niño monolingüe damos por supuesto que el ambiente que le rodea es también monolingüe y que calificándolo así lo hemos descrito suficientemente. Pero en el caso del niño que aprende a hablar sometido al contacto de diferentes lenguas no podemos limitarnos a decir que crece en un ambiente bilingüe, necesitamos precisar mucho más la descripción señalando las funciones que cada una de las lenguas cumple en el contexto familiar y en relación con el niño y la frecuencia con que se utilizan en sus contactos con éste para que podamos explicarnos las diferencias y las influencias mutuas que luego observaremos en los aprendizajes de las dos lenguas.

Básicamente creo que pueden distinguirse tres tipos principales de situaciones familiares respecto al tema que nos ocupa.

La primera y fundamental viene caracterizada por el hecho de que el padre y la madre utilizan lenguas distintas para comunicarse con el niño. La califico de fundamental porque es la que produce el bilingüismo más temprano y más profundo. De todos modos ni tan solo en este caso se produce una equivalencia plena entre las dos lenguas en relación con el niño. En una primera etapa la lengua utilizada por la madre tiene un papel privilegiado debido a los contactos más íntimos y más frecuentes de la madre con el niño aunque en el orden de la comunicación verbal el equilibrio con la lengua del padre se establezca pronto. Por otra parte el esquema: padre y madre lenguas distintas incluye muchas variantes. Los padres aunque hablen al niño cada uno en su lengua acostumbran a tener una lengua común para hablar entre ellos que puede ser la del padre o la de la madre. Así, el niño oye hablar a uno de sus padres sólo en una lengua y al otro en las dos según que esté solo con él o acompañado y la lengua común resulta favorecida. Hay familias bilingües sin embargo en las que los padres utilizan indiferentemente las dos lenguas como lenguas de comunicación. En el matrimonio Leopold la madre hablaba inglés con su hija y el padre alemán, los padres entre sí hablaban siempre en inglés. En cambio en el matrimonio Ronjat la madre hablaba alemán con su hijo y el padre francés y los dos entre sí a veces francés y a veces alemán. Además de la lengua común hay que tener en cuenta la lengua del resto del contexto familiar y del contexto exterior que puede coincidir con la lengua del padre o con la de la madre que así resultan reforzadas. Para el hijo de Ronjat el francés era la lengua del padre y además la lengua del contexto exterior que llegaba a la familia de muchas maneras, el alemán en cambio era sólo la lengua de la madre. Para la hija de Leopold al contrario la lengua materna, el inglés, era

también la lengua del entorno familiar y exterior mientras el alemán era sólo la lengua del padre.

En un segundo tipo de situaciones el padre y la madre hablan entre sí y con el niño en la misma lengua pero en el seno de la familia o en su entorno inmediato hay otra u otras personas que hablan con el niño en otra lengua. Esto ocurre con frecuencia cuando los padres tienen originariamente lenguas distintas pero uno de ellos ha renunciado a utilizar la suya en la vida cotidiana de la familia. A pesar de esta renuncia su lengua originaria seguirá estando presente en la familia de diferentes maneras y principalmente por medio de personas —amigos, parientes— que la hablan con el niño. Los representantes más típicos de esta segunda lengua familiar acostumbran a ser los abuelos bien sea que residan con la familia, bien que el niño pase temporadas con ellos. En otros casos, la segunda lengua está representada por una persona extraña a la familia: criada, sirviente. Recordemos que en el siglo pasado las familias aristocráticas y a su ejemplo las de la alta burguesía mantenían en su seno una persona de lengua extranjera exclusivamente para que sus hijos se familiarizaran con ella desde la primera infancia.

En un tercer tipo de situaciones la familia es estrictamente monolingüe pero en la sociedad exterior se habla otra lengua —caso normal en los inmigrantes y frecuente en ciertas minorías lingüísticas— y la lengua exterior penetra en el interior de la familia de diferentes maneras e influye así en los aprendizajes lingüísticos del niño. Los caminos de penetración son muy variados: vecinos, amigos, conversaciones telefónicas, radio, televisión. La televisión sobre todo tiene una fuerza de penetración extraordinaria. Y también los compañeros de juegos del niño cuando hablan en otra lengua. En un ambiente urbano donde coexisten dos lenguas la guardería infantil puede ser una forma precoz de entrar en contacto con una segunda lengua. Y aunque en este tercer tipo de situaciones el papel de la segunda lengua difícilmente llegará a ser comparable con el de la lengua de los padres puede ser sin embargo suficiente para producir una alta competencia e incluso un auténtico bilingüismo.

Los tres tipos de situaciones que he caracterizado ni tienen límites precisos ni son mutuamente excluyentes, pretenden sólo marcar una gradación en el grado de exposición de un niño al contacto con dos lenguas desde una situación de casi equilibrio entre las dos lenguas hasta situaciones de clara diferenciación entre la lengua familiar principal y una lengua secundaria. Y sirven también para recordar que una situación de coexistencia de lenguas en el interior de una familia es siempre una realidad compleja que no puede reducirse a una etiqueta de bilingüismo familiar.

Evolución en el tiempo. Y todavía hay que tener en cuenta que la descripción de la situación que rodea al niño no podemos reducirla a lo que ocurre en un momento determinado pues se trata de una situación dinámica que cambia por el tiempo. Cambia en primer lugar por razones intrínsecas al propio desarrollo del niño que en una primera época está sobre todo en contacto con su madre y por tanto con su lengua pero que poco a poco

aumenta el ámbito de sus interlocutores y a partir de cierto momento empieza a tener contactos más allá del círculo de sus familiares. A estos cambios de ambiente lingüístico que acompañan a la evolución normal hay que añadir los cambios accidentales que resultan de los avatares de la vida familiar. Así la hija de los Leopold educada en un ambiente bilingüe pero con predominio del inglés a los 5 años pasó unos meses con sus abuelos en Alemania lo que influyó notablemente en sus prácticas lingüísticas.

Política lingüística. La descripción de la situación que rodea al niño tampoco puede reducirse al catálogo de los interlocutores de cada lengua que incluye la familia y su evolución en el tiempo. Aunque en principio los interlocutores familiares del niño lo único que pretenden es comunicarse con él y para ello utilizan su lengua respectiva en alguna medida son también concientes de que en la comunicación el niño está aprendiendo a hablar y a hablar en una forma determinada y pueden proponerse objetivos explícitos para estos aprendizajes. En la medida en que estos objetivos existan podemos denominarlos la política lingüística familiar respecto al niño e incluso podemos considerar que la falta de objetivos es ya una forma de política. A medida que esta política existe y ha sido explícitamente formulada. Un matrimonio bilingüe puede haber meditado y discutido si desea que su hijo sea monolingüe, y en este caso en qué lengua, o que sea bilingüe y en este caso si adquiriendo simultáneamente las dos lenguas o una después de la otra y en qué orden. Y si se deciden por alguna variedad de bilingüismo en qué lengua se le dirigirá cada interlocutor y a partir de qué edad. Ronjat en su libro ya citado defiende que para conseguir un bilingüismo óptimo hay que familiarizar al niño con las dos lenguas desde el primer momento y aplicar el principio: "cada interlocutor una sola lengua", regla que él denomina de Granmont por el nombre del lingüista que se lo aconsejó pero que nos hemos acostumbrado a llamar principio de Ronjat. Principio que como ya he hecho notar es difícil de cumplir a rajatabla pues el niño asiste a menudo a los diálogos entre sus padres y éstos acostumbran a tener una lengua común. Es cierto que he conocido al menos un caso en el que los padres no sólo usaban cada uno su lengua para comunicarse con sus hijos sino que hacían lo mismo para comunicarse entre ellos lo que era posible porque cada uno conocía perfectamente la lengua del otro. Pero hay que reconocer que es una solución poco frecuente. Por mi parte, recogiendo una sugestión de Stern en 1930, yo propondría sustituir la regla de Granmont por una variante suya que podría denominarse de la "identidad lingüística de las situaciones" lo que equivale a decir que para el niño resulta más fácil admitir la existencia de distintos sistemas lingüísticos y la necesidad de mantenerlos separados si cada sistema va unido a determinadas situaciones personales, sociales o espaciales.

Ahora bien, una cosa es el reparto de roles lingüísticos entre los miembros de la familia y otra la fidelidad con que éstos se ajustan a su papel y esto también forma parte de lo que he llamado la política lingüística familiar. T. Taeschner en un estudio sobre dos niñas italianas que crecen en una familia en la que el padre les habla en italiano y la madre en alemán

cuenta que la madre era inflexible en su papel de interlocutor de lengua alemana. Cuando estaba con las niñas en compañía de su padre la madre entendía el italiano pero cuando estaba sola con ellas, y esto desde el principio de sus aprendizajes lingüísticos, se negaba a entender ni una frase ni una sola palabra en italiano. En cambio en la familia de Marimar una niña estudiada por un equipo de Barcelona, el padre habla a la niña en catalán y la madre en castellano pero uno y otro hacen fácilmente concesiones a la otra lengua si la niña insiste en usarla.

En contraste con estas políticas concientes y en muchos casos deliberadas y razonadas están las que podríamos calificar de plena permisividad. Tabouret-Keller estudió el desarrollo lingüístico de una niña en un medio campesino de Alsacia cuyos padres hablaban el alemán o más exactamente el dialecto alemán de la región y el francés y que utilizaban indistintamente las dos lenguas y a veces las mezclaban para hablar entre sí y para hablar con la niña. A pesar de lo cual la niña llegó a distinguir y a estructurar los dos sistemas como dos sistemas distintos, aunque más tarde que un niño que los percibe claramente, separados y por supuesto alternándolos y mezclándolos como hacían sus padres.

La decisión de los padres de relacionarse con su hijo en una sola lengua para que se convierta en monolingüe como la decisión de que aprenda primero una lengua y luego la otra o la de procurar que mantenga claramente separadas las dos puede responder a motivos culturales o políticos, de fidelidad a la propia lengua que se considera amenazada, o a motivos de prestigio y de ascenso social como puede ser el deseo de que el hijo domine la lengua que ha de facilitarle la integración o el ascenso social. Pero estas decisiones pueden ponerse también en relación con el nivel cultural de la familia y su preocupación por la corrección lingüística, y en este sentido debemos recordar que opciones parecidas ocurren en el seno de las familias monolingües en relación con las modalidades de una misma lengua y la manera de usarlas. Pues tanto en las familias monolingües como en las bilingües hay padres para los que la lengua tiene un valor puramente instrumental, de medio de comunicación, y padres para los que la lengua, o las lenguas, tiene además un significado social o cultural de identificación con un grupo o de expresión de una cultura o incluso un valor intrínseco de corrección lingüística.

Al llegar aquí es forzoso aludir a las discusiones contemporáneas sobre lenguaje y clase social en relación con el lenguaje del niño y el de la escuela, tema en el que ahora no puedo entrar. Sólo quiero hacer notar que aplicada a las situaciones bilingües la distinción entre "lenguaje popular" y "lenguaje académico" puede tener implicaciones paradójicas como lo es el que en una situación bilingüe la lengua no oficial, la lengua política y socialmente más débil acostumbra a ser la lengua popular y por tanto la que se utiliza con menos preocupaciones de corrección, con menos rigor académico y al mismo tiempo precisamente por su debilidad es la que más necesita de esta corrección para asegurar su supervivencia.

La referencia a estas discusiones sirve para hacernos caer en la cuenta de que lo que he llamado la política lingüística de la familia no es exactamente una creación de la propia familia sino que buena parte de lo que hace la familia es repetir las actitudes lingüísticas vigentes en el grupo social de que forma parte. En cuanto a los elementos lingüísticos que influyen sobre el niño y que no son originados en la familia —radio, televisión, lengua del entorno, lengua de la escuela, también forman parte de una política lingüística pero en este caso no de la familia sino de la sociedad pública en la que se integra la familia.

Si hasta aquí me he referido a factores familiares y socioculturales para caracterizar la situación lingüística que rodea al niño me queda todavía por hacer alusión a un último factor éste estrictamente lingüístico y es la distancia lingüística que separa a las dos lenguas con las que el niño entra en contacto. Todas las lenguas son distintas entre sí no sólo en su vocabulario sino en su estructura léxica y morfosintáctica y para aprender una lengua desde el conocimiento de otra hay que remontar las diferencias existentes entre las dos. Lo que se conoce como lingüística contrastiva tiene precisamente por objeto estudiar estas diferencias para apoyar en ellas la pedagogía de las lenguas extranjeras. Tales diferencias serán igualmente importantes en el caso del niño que aprende a hablar en dos lenguas y muchos aspectos de sus aprendizajes podrán explicarse desde ellas. Pero además, no sólo todas las lenguas son diferentes entre sí sino que estas diferencias pueden ser más o menos grandes y a la magnitud de estas diferencias es a lo que llamamos distancia lingüística entre dos lenguas. El catalán es relativamente parecido al castellano y en general a todas las lenguas neolatinas. El ruso es más distinto del castellano que el catalán y el euskera mucho más distinto. Con lo cual no quiero decir que el aprender a hablar a la vez en catalán y en castellano sea más fácil que aprender a hablar a la vez en castellano y en euskera, más bien sospecho que si los aprendizajes son realmente simultáneos la dificultad será parecida pero tampoco tengo argumentos para sostenerlo. Lo que sí se puede decir en cambio es que desde el punto de vista del investigador el estudiar el comportamiento verbal del niño que aprende a hablar a la vez en euskera y en castellano será una investigación más interesante precisamente por esta mayor diferencia, más interesante porque las transferencias de aprendizajes y las interferencias que se adviertan serán más reveladoras de los procesos implícitos, y más interesantes porque los hechos comunes que constatemos en ambos aprendizajes serán más fácilmente atribuibles a razones universales —procesos de desarrollo cognitivo o universales lingüísticos— que si los observamos en el aprendizaje de dos lenguas muy próximas. Este razonamiento es indiscutible pero también puede razonarse en sentido inverso. Si lo sorprendente del niño bilingüe no es tanto que adquiera dos sistemas distintos como que logre mantenerlos separados para usarlos alternativamente entonces cuanto más parecidos sean los sistemas más sorprendente y más difícil de explicar será el que lo consiga. O sea que desde el punto de vista del investigador todos los casos son interesantes e instructivos. Lo que en todo caso habría

que desear es la mayor variedad posible en los pares de lenguas estudiados en su desarrollo conjunto en la infancia. Pues hasta ahora, salvo raras excepciones, todos los estudios dados a conocer se refieren al mismo conjunto de lenguas: neolatinas y germánicas. Entre las escasas excepciones están el ya citado estudio de Pavlovic que incluye el serbio y las observaciones de Slobin sobre los contactos de su hija con el turco desde el inglés.

3. EL PROCESO EN SU CONJUNTO

En esta intervención no puedo pretender hacer un estudio a fondo de los mecanismos por los que el niño en contacto con dos lenguas llega a adquirir las dos ni proponer una exposición completa de la forma como las utiliza y de las consecuencias que ello tiene para su personalidad. Pero sí intentaré ofrecer una visión de conjunto que permita advertir la complejidad del proceso y los problemas que comporta.

Primero: *Normalidad del proceso*. La experiencia enseña y a mayor abundamiento los estudios que he citado demuestran que un niño normal en condiciones adecuadas aprende a hablar en dos lenguas al mismo tiempo o con escasa diferencia entre ellas sin presentar problemas ni dificultades extraordinarias. Conviene empezar por esta observación porque hay muchas personas y por tanto muchos padres especialmente si son monolingües que consideran que la tarea de aprender una segunda lengua exige un esfuerzo ímprobo totalmente desproporcionado con las capacidades de un niño pequeño. Se puede renunciar al bilingüismo del niño pequeño por otros motivos y ya he hecho alusión a ellos pero no por éste. Y aunque es cierto que durante años se ha considerado que el bilingüismo tenía una influencia negativa sobre el desarrollo intelectual hoy se tiende a creer más bien lo contrario. Y en todo caso las opiniones negativas sobre el bilingüismo de los años 30 se referían no al bilingüismo precoz sino a la enseñanza escolar en una lengua distinta de la lengua familiar del niño.

Me estoy refiriendo a las capacidades de un niño normal. Otra cosa son las posibilidades de bilingüismo en los niños con un déficit mental o auditivo, tema en el que aquí no entraré.

Segundo: *Similitud con los aprendizajes del niño monolingüe*. Todos los estudios realizados sobre niños que aprenden a hablar en dos lenguas están de acuerdo en considerar que en estos niños la adquisición de cada una de las dos lenguas ocurre de la misma manera y se desarrolla en las mismas etapas que en los niños monolingües.

Entiendo que este dato es fundamental. Significa que el niño en un ambiente bilingüe aprende a hablar como el niño en un ambiente monolingüe, que igual que éste pasa de la comunicación gestual a la verbal, que este paso está hecho posible por el hecho de que los que le rodean se dirigen a él desde el principio en una lengua determinada y significa que su desarrollo verbal se apoya en un desarrollo cognitivo que le hace avanzar tanto

en el conocimiento de la realidad que pretende expresar a través del lenguaje como en el análisis y asimilación de las estructuras gramaticales de la lengua, aunque a diferencia del niño monolingüe en el bilingüe estos procesos se manifiestan simultáneamente en dos lenguas. Podemos pues hablar también en su caso de un proceso básico común de adquisición del lenguaje verbal proceso que se apoya en sus oportunidades de comunicación y su desarrollo cognitivo. Y en último término por supuesto en una maduración de los tejidos cerebrales.

A consecuencia de esta unidad de fondo en la explicación de la adquisición de dos lenguas por el niño bilingüe podremos utilizar las mismas teorías que se han propuesto para el aprendizaje del monolingüe y plantear las mismas controversias entre teorías divergentes. Aunque las peculiares circunstancias del niño bilingüe pueden permitir poner de relieve hechos y conexiones que en el monolingüe quedan disimulados o no son aparentes.

Tercero: *Influencia mutua de los aprendizajes*. Aunque he dicho que la adquisición de cada una de las lenguas el bilingüe la hace igual que el monolingüe esto no es totalmente cierto. Lo es en el sentido de que la secuencia de los aprendizajes es la misma. No lo es en el sentido de que en el monolingüe cualquier avance en su competencia lingüística será explicable exclusivamente a partir de su competencia en el momento anterior, en cambio en el bilingüe un avance lingüístico en una de las lenguas puede estar influido por un avance previo en la otra lengua. O dicho a la inversa, cualquier avance en una de las dos lenguas puede influir en un avance en la otra. Así, para ilustrar lo dicho con un ejemplo simple, si el niño se ha hecho capaz de expresar verbalmente la distinción entre el pasado perfecto y el pasado imperfecto en una de las dos lenguas sentirá la necesidad de hacerlo también cuando habla en la otra lengua y si no posee el mecanismo lingüístico adecuado forzará los elementos que posea de la segunda sometiénolos a la regla que acaba de adquirir en la primera. El paso siguiente será advertir que ésta no es la regla propia de la segunda lengua, que no es la que utilizan los demás y sustituirla por la adecuada. Evidentemente esto no ocurre en el niño monolingüe.

Si el niño está sometido a una influencia del mismo orden de las dos lenguas sus aprendizajes en las dos serán efectivamente sincrónicos y esta influencia de uno sobre otro se producirá en las dos direcciones. Pero con frecuencia bien porque el contacto del niño con una de las lenguas es mucho más fuerte, bien porque el contacto con una de ellas empieza más tarde la adquisición de una de ellas se adelanta sistemáticamente a la otra. Entonces esta influencia se ejerce sistemáticamente en una dirección, de la lengua más conocida a la menos conocida y puede tener efectos perjudiciales.

El decalaje entre el aprendizaje de las dos lenguas puede ser más o menos grande y en el límite el contacto con la segunda se establece más tarde de los 4/6 años cuando puede considerarse que la primera está ya plenamente constituida. Este caso escapa ya a los límites de este comentario

que se centra en las adquisiciones simultáneas o con escasa diferencia temporal. Conviene sin embargo tener en cuenta que entre adquisición simultánea de dos lenguas y adquisición sucesiva no existe un corte brusco y que hay procesos básicos que son comunes en los dos casos. Precisamente uno de los resultados principales y uno de los mayores atractivos de las investigaciones sobre el niño que aprende a hablar en dos lenguas es que nos pueden permitir aclarar los mecanismos básicos de adquisición de una segunda lengua, cuestión fundamental para la pedagogía de las lenguas extranjeras y que dista de estar resuelta.

7. Cuarto: *Del sistema único a la separación de los dos sistemas.* Mientras la comunicación del niño es exclusivamente gestual aunque oiga hablar en dos lenguas evidentemente utiliza un solo sistema de comunicación. Es cierto que la gesticulación de las personas que hablan lenguas distintas y que pertenecen a culturas distintas presenta diferencias notables pero estas diferencias caso de que se produzcan alrededor del niño difícilmente pueden ser advertidas por éste como formando sistemas distintos. Lo que en cambio sí que es cierto es que los aprendizajes fonológicos de un niño que oye hablar a su alrededor en dos lenguas y por tanto con dos sistemas fonológicos distintos pueden empezar a reflejar estas diferencias. De todos modos a esta edad —alrededor de los dieciocho meses los sonidos no se integran todavía en palabras y por tanto los dos sistemas fonológicos no diferencian todavía entre dos sistemas de comunicación.

La adquisición de las primeras palabras no rompe esta unidad del sistema comunicativo. Durante un tiempo el niño adquiere y utiliza indiferentemente palabras correspondientes a las dos lenguas y palabras que en rigor no pueden atribuirse a ninguna de las dos (vocabulario bebé). Y si después de adquirir una palabra en una lengua adquiere la palabra correspondiente en la otra atribuye a las dos significados distintos en relación con el contexto situacional en que adquirió cada una de las dos.

Pronto sin embargo el niño adquiere “equivalencias” o sea palabras en las dos lenguas a las que reconoce el mismo significado. Podríamos decir mejor que adquiere la noción de equivalencia, el hecho de que una misma cosa o una misma acción pueda denominarse con dos palabras distintas según el contexto lingüístico. Los primeros ejemplos de equivalencias se dan muy pronto, al filo de los dos años y se hacen cada vez más abundantes en los meses siguientes. A medida que el niño va aumentando su caudal de equivalencias va estableciendo la independencia de los dos campos semánticos, independencia que antes de cumplir los tres años está ya plenamente adquirida y reconocida. De un sistema único se ha pasado a un sistema doble.

También en el aspecto morfosintáctico puede hablarse de una etapa de sistema único. Pero mientras en el aspecto semántico la unidad significa que los elementos léxicos están tomados indiferentemente de los dos sistemas en el aspecto morfosintáctico la unidad resulta del hecho de que en la primera época del lenguaje infantil, tanto en el que sólo oye hablar una lengua como el que oye hablar dos todavía no se dan ordenaciones fijas en

las sucesiones de palabras ni modificaciones de las palabras según reglas morfosintácticas. Si quiere hablarse de gramática en esta época habrá que pensar en una gramática común a todos los niños del mundo que comienzan a hablar y constituida por universales lingüísticos.

Pronto sin embargo las palabras dichas por el niño empiezan a presentar ordenaciones sistemáticas y marcas morfosintácticas que corresponden a reglas de una u otra lengua y a partir de este momento es posible investigar en qué medida el niño aplica y mantiene separadas las reglas correspondientes a las dos lenguas. Esta indagación es mucho más difícil que en el caso del léxico. En la adquisición de las reglas morfológicas y sintácticas, como sabemos ya por el estudio de su adquisición en los monolingües, intervienen procesos de muy distintos tipos desde la repetición de palabras y de frases hechas a las generalizaciones excesivas y en lo que pueden considerarse propiamente procesos de adquisición intervienen tanto factores cognitivos como semánticos lo que hace que las producciones del niño en esta época presenten un panorama confuso y difícilmente interpretable desde el punto de vista de las reglas que las rigen. En el caso del niño que oye hablar en dos lenguas distintas esta complejidad es todavía mayor y las reglas de las dos lenguas parecen entremezclarse por motivos que no es fácil aclarar. Y sin embargo desde que aparecen las primeras marcas morfosintácticas y a lo largo de unos pocos meses la separación de los dos sistemas se hace cada vez más clara.

O sea, que al niño que desde el comienzo se le habla en dos lenguas al término del tercer año de su vida —cuando va a cumplir los tres años— tiene ya dos sistemas verbales claramente diferenciados tanto en el orden fonético como en el semántico y en el morfosintáctico. Y no sólo posee dos sistemas distintos y es capaz de usarlos separadamente sino que es consciente de su distinción, como lo demuestra el que sea capaz de traducir o de pedir una traducción. Puede por tanto perfectamente ser calificado de bilingüe.

Es realmente notable advertir que el proceso de separación de los dos sistemas se realiza en una edad muy temprana y en una forma muy rápida, básicamente entre los dos años y los dos años y medio, prácticamente en la misma época en que aparecen los elementos básicos del lenguaje: la denominación y la estructuración morfosintáctica.

El que el niño posea dos sistemas lingüísticos distintos y que los mantenga separados no quiere decir que no los mezcle con mayor o menor frecuencia. En el lenguaje del niño bilingüe a esta edad y también más tarde y aún a lo largo de toda su vida se pueden detectar interferencias de todos tipos: fonéticas, semánticas y morfosintácticas pero principalmente semánticas y su estudio resulta muy útil para aclarar sus procesos de aprendizaje lingüísticos. Pero el mismo hecho de hablar de interferencias ya implica que los dos sistemas existen separadamente.

Quinto: *Alternancia en el uso*. Lo que caracteriza al bilingüe no es sólo el hecho de poseer con mayor o menor perfección dos sistemas lingüís-

ticos sino el hecho de utilizar uno u otro según las situaciones o los interlocutores y el hecho de pasar sin esfuerzo de uno a otro al cambiar la situación o los interlocutores. No se trata de una habilidad adquirida con posterioridad a la adquisición de los dos sistemas sino que forma parte del mismo proceso de adquisición. He dicho que el niño en un momento determinado acepta que una misma cosa puede llamarse de dos maneras distintas según el contexto lingüístico pero estos contextos lingüísticos van unidos a unas situaciones y a unos interlocutores distintos.

Aunque, como digo, la adquisición del doble sistema lingüístico y el uso separado de los dos constituyen un proceso único la tendencia general es a investigar los procesos de aprendizaje de los elementos lingüísticos y a olvidar los aspectos más funcionales del uso del lenguaje en función de los interlocutores.

Por sorprendente que pueda resultar el hecho de que un niño adquiera dos sistemas lingüísticos y los mantenga separados puede tenerse en cuenta que el niño monolingüe también presenta, también adquiere una capacidad parecida aunque sea en forma más tenue y mucho más tarde. Con el tiempo, en efecto, el niño monolingüe adquiere distintas modalidades de lengua y las utiliza en función de las circunstancias y de los interlocutores.

Sexto: *Conciencia lingüística*. Por el hecho de conocer y de utilizar desde muy pronto dos lenguas distintas el niño bilingüe se familiariza muy pronto con características constitutivas del lenguaje verbal que el monolingüe sólo muy tardíamente advierte y nunca con toda claridad. El niño bilingüe, en efecto, descubre por sí mismo y ya en la primera infancia que las palabras que constituyen una lengua son signos arbitrarios, signos que unas personas conocen y otras no y que para conocerlos es preciso aprenderlos y descubre asimismo que un mismo significado puede ser expresado en diferentes lenguas y por tanto con diferentes palabras y que es posible el paso de una lengua a otra o sea la traducción.

Se puede creer y la mayoría de autores que han estudiado las adquisiciones lingüísticas de los niños bilingües lo creen así, que este descubrimiento precoz de la naturaleza arbitraria de la relación entre el lenguaje verbal y la realidad que significa, otorga al niño bilingüe una mayor sensibilidad para las características intrínsecas del lenguaje y por ello se hace capaz de un uso metalingüístico del lenguaje antes que el monolingüe.

Séptimo: *Lenguaje y personalidad*. Para el bilingüe como para el monolingüe el lenguaje verbal además de ser medio de comunicación con los demás e instrumento del pensamiento está íntimamente relacionado con la estructuración de su personalidad. Esta relación podemos contemplarla en dos sentidos principales:

Por sus capacidades expresivas y afectivas que ligan la lengua con las personas con las que establece comunicación y en primer lugar con las que iniciaron la comunicación, piénsese en las implicaciones de la expresión, por otra parte engañosa, "lengua materna".

Y también porque la personalidad del individuo humano está moldeada por la cultura y por la sociedad en la que se integra y cada lengua con-

creta es expresión de una cultura y vínculo de unión de una comunidad lingüística. En el monolingüe estas implicaciones con ser tan graves quedan normalmente implícitas y se dan por supuestas mientras en el bilingüe son muy aparentes porque son distintas para cada lengua y no sólo distintas sino que incluso pueden entrar en conflicto y de hecho en muchos casos lo hacen.

Por esto sí es perfectamente posible estudiar la génesis y el desarrollo del lenguaje en el niño monolingüe limitándonos a sus aprendizajes verbales y prescindiendo de estas implicaciones personales en el caso del niño que aprende a hablar en contacto con dos lenguas es ineludible tenerlas en cuenta.

Implicaciones que por otra parte influyen de manera distinta según las etapas del desarrollo. Las conexiones afectivas son importantes sobre todo en la primera etapa —distinto significado de la lengua de la madre y de la lengua del padre por ejemplo—, mientras las culturales y sociales cobran importancia y pueden llegar a hacerse preponderantes en el momento en que el niño trasciende el ámbito familiar y muy claramente al ingresar en la escuela donde las lenguas aparecen inscritas en ámbitos socioculturales distintos. Estas implicaciones son precisamente las responsables de las complicaciones personales que el bilingüismo puede significar para su sujeto. No el hecho de conocer y de poder usar dos lenguas sino el hecho de que las dos estén asociadas a realidades culturales y sociales distintas es lo que puede resultar conflictivo.

Aunque este comentario se refiere sólo al bilingüismo infantil hay que tener en cuenta que el proceso iniciado en la infancia se continúa a lo largo de toda la vida y no en forma estática sino dinámica. No sólo varían con el tiempo el nivel de competencia del bilingüe en cada lengua sino sus actitudes ante ellas y la función que cada una de ellas desempeña en el conjunto de su personalidad. La adolescencia puede significar la toma de conciencia de las implicaciones culturales y sociales o incluso políticas de las lenguas en presencia. Las primeras relaciones sentimentales estables y no digamos el matrimonio pueden afectar considerablemente la distribución de funciones entre las lenguas en el bilingüe. Y en cualquier edad la emigración o simplemente el cambio de residencia puede igualmente afectarlo.

Octavo: *Diferencias individuales*. Para concluir estas observaciones generales sobre la adquisición de dos lenguas en la primera infancia recordemos todavía que los individuos difieren extraordinariamente por sus aptitudes verbales y difieren por tanto en sus aprendizajes lingüísticos. Y si estas diferencias se observan muy claramente en los monolingües —diferencias en el ritmo de las adquisiciones, dificultades específicas según los individuos— mucho más se advertirán cuando se trata de adquirir dos lenguas a la vez, lo que parece poner en juego un conjunto mayor de aptitudes. Lógicamente hemos de esperar encontrar entre los niños bilingües tantos retrasos y tantos problemas de lenguaje de cualquier tipo al menos como entre los monolingües. Esta observación de mero sentido común, conviene hacerla explícitamente porque es muy frecuente que ante cualquier problema

de lenguaje que presenta un bilingüe se tiende a atribuir la causa a su bilingüismo dando por supuesto que si el niño no se hubiese visto obligado a aprender dos lenguas no habría adquirido el defecto. Lo que no es seguro que sea cierto.

BIBLIOGRAFIA

- Burling, R. Language development of a Garo and English speaking child. Word 1959. Reproducido en: A. Bar-Adon (ed) *Child Language: A book of readings*. Prentice Hall. New Jersey, 1971.
- Emrich, L. Beobachtungen über Zweisprachigkeit in ihrem Anfangstadium. *Deuchtum in Ausland*, 1938 (21).
- Fantini, A. *Language Acquisition of a bilingual child :A sociolinguistic perspective*. The Experiment Press. Vermont.
- Hoyer, A. y Hoyer, G. Über die Lallsprache eines Kindes. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 1924 (24).
- Imedaze, N. V. On the psychological nature of child speech formation under conditions of exposure to two languages. *International Journal of Psychology*, 1967 (2).
- Keller, C. *The acquisition of syntax in bilingual children*. Georgetown University Press. Washington D. C., 1976.
- Kenyse, E. y A. Comment une petite hongroise de sept ans apprend le français. *Archives de Psychologie*. 1938.
- Leopold, W. F. *Speech development of a bilingual child*. 4 vol. Norwest University Press, Evanston. 1939-1940.
- Leopold, W. F. The study of child language and infant bilingualism, en: A. Bar-Adon (ed) *Child Language: A book of readings*. Prentice Hall. New Jersey, 1971.
- Mackey, W. y Anderson, T. *Bilingualis in early childhood*. Newbury House, Rowley. Mas. 1977.
- Mc Laughin, B. *Second language acquisition in childhood*. Lawrence Earlbaum, Hillsdale. N. Y. 1978.
- Mikes, M. Adquisition des categories grammaticales dans le langage de l'enfant. *Enfance* 1967 (20).
- Murell, M., Languages acquisition in bilingual environnement. Notes from a case study. *Studia linguistica*. 1966 (205).
- Oksaar, E. Zum Spracherwerb des Kindes in zweisprachiger Umgebund. *Folia linguistica*. 1970 (2).
- Padilla, A. M. y Lindholm, K. Acquisition of bilingualism: An analysis of the linguistic structures of spanish/english speaking children, en: G. D. Keller y R.V. Teschner (ed): *Bilingualism in the Bicentennial and Beyond*. Bilingual, New York. 1976.
- Paulovitch, M: *Le langage enfantin: adquisition du serbe et du croate par un enfant serbe*. Champion, París, 1920.
- Raffler-Engel, W. Del bilinguismo infantile. *Archivo Glottologico Italiano*, 1965 (50).
- Ronjat, J. *Le developpement du langage chez un enfant bilingue*. París, 1913.
- Ruke Dravina, V. *Mehrsprachigkeit im Vorschulalter*. Lund, Gleerup 1967.

- Smith, M. E. A study of the speech of eight bilingual children of the same family. *Child Development*. 1935 (6).
- Smith, M. A study of five bilingual children: Bilingualism, cognition and personality development. *International Journal of Psychology*. 1980 (19).
- Stern, C. y Stern, W. *Die Kindersprache*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1965.
- Sunders, G. *Bilingual Children: Guidance for the family*. Multilingual Matters, Clevedon U. K.
- Tabouret-Keller, A. L'adquisition du langage parlé chez un petit enfant en milieu bilingue. en: Ajuriaguerra et al. *Problemes de Psycholinguistique*. P. U. F. Paris 1963.
- Taeschner, T. *The sun is feminine*. Springer, Berlín, 1983.
- Titone, R. *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Armando Editore, Roma 1972 (trad. cast. *Bilingüismo y educación*. Fontanella, Barcelona 1976).
- Tits, D. *Le mecanisme de l'adquisition d'une langue se substituant a la langue maternelle chez un enfant espagnol*. Bruxelles 1948.
- Totten, G. O. Bringing up children bilingually. *American Scandinavian Review*.
- Volterra, V. y Taeschner, T. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*. 1978 (5).

YO SIEMPRE HABLO CATALAN Y CASTELLANO: DATOS DE UNA INVESTIGACION EN CURSO SOBRE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE EN NIÑOS BILINGÜES FAMILIARES

Ignasi Vila

Depto. Psicología Gral.
Univ. de Barcelona

Estos estudios muestran que los niños que aprenden simultáneamente dos lenguas desde su nacimiento a través de un entorno en el que se

En los últimos años, la psicología ha colocado en sus ámbitos de investigación el estudio del bilingüismo. Este tema no había hecho correr mucha tinta y, durante décadas, se mantuvo el anatema que la Conferencia de Luxemburgo, en 1928, lanzó contra él. Los trabajos de W. E. Lambert y su equipo de la Universidad McGill de Montreal evidenciaron otro punto de vista que coincidió en el tiempo con una renovación de la teoría psicológica, consistente en asumir las variables cognitivas para el estudio de la conducta humana. Esta actitud, reflejada en numerosos campos de investigación, supuso aire fresco para la psicología del lenguaje que de la mano de las propuestas chomskianas trató de establecer unas primeras gramáticas infantiles, intrínsecamente lingüísticas, de valor universal. Posteriormente, los correlatos cognitivos fueron contemplados, abordándose las primeras construcciones infantiles desde un conjunto de principios lingüístico-cognitivos. Sin embargo, pronto aparecieron dificultades metodológicas para separar en la adquisición de un morfema los aspectos sintácticos y semánticos, ya que las marcas sintácticas reflejan, a su vez, aspectos significativamente diferentes de la realidad. Slobin (1973, 1981) aporta una doble vía que permite resolver el problema y avanzar en nuestro conocimiento sobre los albores de las construcciones lingüísticas. Por una parte, señala la importancia de estudios transculturales de tipo descriptivo que informen de las primeras producciones infantiles en lenguas pertenecientes a familias distintas, con el ánimo de poder inferir, con posterioridad, aspectos comunes en todos los niños sobre su forma de codificar la realidad. Otra vía reside en el estudio de niños y niñas que aprenden a hablar simultáneamente dos o más lenguas. La literatura ha caracterizado esta forma de entrar a compartir un código comunicativo con otros seres humanos como bilingüismo familiar, siendo la situación menos contaminada aquella en la que el niño, desde el nacimiento, oye hablar lenguas distintas a las personas con que se relaciona significativamente, por ejemplo su padre y su madre.

Estos estudios muestran que los niños que aprenden simultáneamente dos lenguas inician su andar lingüístico a través de un estadio en el que el

niño utiliza palabras de ambos códigos, sin que exista correspondencia entre ellas, y las que la tienen se utilizan por el niño en contextos distintos dándoles diferente significado. Esta etapa de código lexical único se prolonga a lo largo del período en que el niño incorpora aproximadamente las primeras 100 palabras, siendo su desarrollo semejante al del niño monolingüe. A partir de este momento que conlleva el aprendizaje de que las cosas tienen un nombre, es decir el concepto de designación, el niño utiliza equivalentes para designar un mismo objeto, acción, propiedad o estado. La separación de ambos léxicos, sin embargo, es un proceso de varios meses que supone un esfuerzo importante en el plano cognitivo. Además, en esta segunda etapa, comienzan a aparecer las flexiones en el habla del niño; surgen las marcas morfo-sintácticas y las palabras-función (artículos, verbos auxiliares, preposiciones, etc.) que hacen el discurso menos ambiguo. En este momento, el niño bilingüe es un perfecto laboratorio para reconocer los aspectos semánticos y sintácticos implicados en la adquisición de un morfema. Por ejemplo, Slobin (1973) relata el aprendizaje de dos niños que aprendían simultáneamente húngaro y servio-croata. Algunos significados expresados en castellano mediante preposiciones locativas, en húngaro se realizan mediante flexiones sobre el nombre y, en servio-croata, requieren además una preposición. Los dos niños utilizaron antes la forma completa en húngaro que en servio-croata, mostrando que conocían el concepto, pero la mayor dificultad lingüística para su expresión en servio-croata retrasaba su uso correcto en esta lengua.

Nuestro trabajo se sitúa en esta línea con el doble propósito de establecer las estrategias particulares que utiliza el bilingüe en la adquisición del lenguaje y encontrar, para nuestras lenguas en estudio: catalán y castellano, un orden de prelación en la adquisición de los morfemas implicados. En este artículo me centraré exclusivamente en el primer apartado.

1. MÉTODO

Hemos iniciado un estudio longitudinal de tres niños que adquieren simultáneamente catalán y castellano; y tres niños monolingües, uno castellano y dos catalanes. Según las lenguas familiares nuestras situaciones de bilingüismo son dos:

- a) padre que habla catalán y madre que habla castellano;
- b) padre y madre hablan catalán y un miembro de la familia habla castellano.

Los registros se han realizado cada dos o tres semanas, inicialmente con magnetoscopio y más tarde con magnetofón. Todos los registros se han realizado en presencia de un adulto, y en el caso de los niños bilingües se ha intentado alternar la presencia de los adultos de distinta lengua. Nuestra intención es continuar las grabaciones hasta la edad de 5/6 años.

Este artículo expone unos primeros datos de tres niños de nuestra muestra: María del Mar, Roger y Emilio. María del Mar y Roger son bilingües familiares que comunican en catalán con sus padres y en castellano con sus madres. Ambos han sido registrados desde antes de pronunciar la primera palabra y su edad actual es de 43 y 35 meses, respectivamente. María del Mar tiene una hermana mayor con la que comunica habitualmente en catalán. Ambos asisten a escuelas que vehiculan los conocimientos mediante el catalán. Emilio es monolingüe castellano, aunque de hecho la asistencia a la escuela (también en castellano) supone un cierto grado de contaminación con el catalán al haber niños catalanes en ella. Su registro se inició también antes de que pronunciara su primera palabra y su edad actual es de 40 meses. Tiene dos hermanas mayores con las que comunica en castellano. Los tres niños pertenecen a familias con un nivel socio-cultural medio/alto.

Todos los registros se realizaron en la familia con una duración media de 1/2 hora, aunque cada tres meses aproximadamente registrábamos casi 2 horas. Igualmente, hemos realizado un diario con las construcciones lingüísticas que nos llamaban la atención por ser nuevas u otros motivos entre registro y registro, ello implica, evidentemente, una relación estrecha entre los experimentadores y los niños.

El lenguaje infantil fue transcrito según las reglas fonéticas del lenguaje adulto, anotándose también la entonación, así como el contexto, tanto lingüístico y gestual como ambiental, en que se producía. Como medida de desarrollo consideramos el MLU, calculado tras una adaptación al catalán y castellano de las reglas de Brown (1973).

2. LA ADQUISICION DEL LEXICO

Expondremos los datos recogidos en Roger y Emilio hasta los dos años, prolongando los de María del Mar hasta los 31 meses.

Entre los 13 y 14 meses aparecieron las primeras palabras en los tres niños, incrementándose en forma exponencial hasta alcanzar la cifra de 247 en Roger a la edad de 1; 11, 21; de 200 en Emilio a la edad de 2; 0, 2 y de 215 en María del Mar a la edad de 1; 11, 26, aumentando en su caso a más de 600 al final del periodo estudiado (2; 7, 7). Estos datos (ver Tablas I, II y III) se adaptan a los trabajos anteriores realizados sobre incremento del léxico según la edad (ver Tabla IV).

Tabla I
INCREMENTO DE LA EXTENSION DEL
VOCABULARIO DE MARIA DEL MAR EN
RELACION CON LA EDAD

Edad	Nº de palabras	Incremento
1: 2, 2	4	0
1: 2, 14	6	2
1: 3, 10	12	6
1: 4, 5	17	5
1: 4, 20	17	0
1: 5, 19	27	10
1: 7, 1	47	20
1: 7, 25	71	24
1: 8, 8	83	12
1: 8, 29	101	18
1: 9, 18	113	12
1: 10, 1	153	40
1: 10, 23	184	31
1: 11, 5	197	13
1: 11, 26	215	18
2: 0, 9	242	27
2: 0, 24	296	54
2: 1, 19	326	30
2: 2, 8	370	43
2: 4, 2	412	42
2: 4, 8	451	39
2: 4, 23	478	27
2: 5, 0	530	52
2: 6, 19	585	55
2: 7, 7	616	31

Tabla II
INCREMENTO DE LA EXTENSION DEL
VOCABULARIO DE ROGER EN RELACION
CON LA EDAD

Edad	Nº de palabras	Incremento
0: 11,9	4	0
1: 0, 8	5	1
1: 1, 21	8	3
1: 2, 12	12	4
1: 3, 3	21	9
1: 3, 22	29	8
1: 4, 11	39	10
1: 5, 11	51	12
1: 6, 2	59	8
1: 6, 25	74	15
1: 7, 25	93	19
1: 8, 10	123	30
1: 9, 24	154	31
1: 10, 9	184	30
1: 11, 21	247	63

Tabla III

INCREMENTO DE LA EXTENSION DEL
VOCABULARIO DE EMILIO EN RELACION
CON LA EDAD

Edad	Nº de palabras	Incremento
1; 1, 20	1	0
1; 4, 9	12	11
1; 4, 24	19	7
1; 5, 20	24	5
1; 6, 8	25	1
1; 6, 19	40	15
1; 7, 11	47	7
1; 8, 14	58	11
1; 8, 27	87	29
1; 9, 17	100	13
1; 10, 11	112	12
1; 10, 20	131	19
1; 11, 12	169	38
2; 0, 2	200	31

Tabla IV

INCREMENTO DEL VOCABULARIO EN
RELACION CON LA EDAD

Edad	Nº de sujetos	Nº de palabras	Incremento
0; 8	13	0	
0; 10	17	1	1
1; 0	52	3	2
1; 3	19	19	16
1; 6	14	22	3
1; 9	14	118	96
2; 0	25	272	154
2; 6	14	446	174
3; 0	20	896	450
3; 6	26	1222	326
4; 0	26	1540	318
4; 6	32	1870	330
5; 0	20	2072	202
5; 6	27	2289	217
6; 0	9	2562	273

(Reproducido de M. E. Smith, 1926)

Los MLU respectivos de los tres niños son de 2'02; 1,62 y 1,80 para las edades citadas, pudiendo considerarse que se encuentran en la etapa I del lenguaje (Brown, 1973), siendo el desarrollo de los tres muy semejante, aunque Roger presenta un ligero adelanto en relación a Emilio y María del Mar.

Una comparación más acertada del desarrollo lingüístico de Roger, Emilio y María del Mar nos la ofrece los Cuadros I, II y III.

CUADRO I

EVOLUCION DEL LENGUAJE DE MARIA DEL MAR EN RELACION CON LA EDAD

Edad	MLU	Frases tipo						Frases totales						Repeticiones					Imitacion			Imitac. excl.						
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3				
1:2, 2	1	4						19								1												
1:2, 14	1	2						4																				
1:3, 19	1	4						4																				
1:3, 10	1	7						20																				
1:4, 5	1'17	5	1					12	6							1	3											
1:5, 19	1'15	17	3					60	12							6	1											
1:7, 1	1'23	30	9					113	13							6												
1:7, 25	1'33	35	15	1				152	29	1						23												
1:8, 8	1'57	24	19	4				102	44	4						18	8											
1:8, 29	1'58	29	23	5				185	66	8						40	8	2										
1:9, 18	1'17	29	6					85	19							8	3											
1:10, 1	1'64	44	45	9				130	116	11						12	5											
1:10, 23	1'78	33	48	6	2	1		173	81	14	2	1				28	8											
1:11, 5	1'86	21	27	7	3			163	76	7	3					42	8											
1:11, 26	1'80	30	25	7	2	2		146	98	16	2	2				36	32	2										
2:0, 9	1'60	41	31	4	0	2		157	46	5	0	7				10	5	1	1									

CUADRO II

EVOLUCION DEL LENGUAJE DE ROGER EN RELACION CON LA EDAD

Edad	MLU	Frases tipo						Frases totales						Repeticiones			Imitacion			Imit. excl.								
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3	1	2	3						
0:11, 9	1	4						22							2													
1:0, 8	1	3						7							2													
1:1, 21	1'25	3	1					14	1						1													
1:2, 12	1	8						30																				
1:3, 3	1'06	14	2					92	3							17												
1:3, 22	1'35	9	5					59	13							12	1											
1:4, 11	1'25	18	6					54	30							11	12											
1:5, 11	1'13	20	3					36	4							1												
1:6, 2	1'18	14	1	1				43	1	1																		
1:6, 25	1'37	23	14					94	31							13	5											
1:7, 25	1'27	33	10	1				84	17	1						4	2											
1:8, 10	1'36	41	20	1				153	36	1						11												
1:9, 24	1'39	40	20	2				185	54	3						16	8											
1:10, 9	1'45	45	30	2				161	38	4						8												
1:11, 21	2'01	47	73	15	10	4	1	131	112	17	10	4	1			6	3	2										

CUADRO III

EVOLUCION DEL LENGUAJE DE EMILIO EN RELACION CON LA EDAD

Edad	MLU	Frases tipo				Frases totales				Repeticiones		Imitaciones				Imitaciones excl.												
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	1	2	3	4	1	2	3	4									
1:1, 20	1	1				1																						
1:4, 9	1	12				23					1					15												
1:4, 24	1	8				9										6												
1:5, 20	1'17	10	2			135	5				22					6	5											
1:6, 8	1	9				69					14					7												
1:6, 19	1'17	20	2	1		112	4	1			12					34	4											
1:7, 11	1'06	17	1			50	1				17					12	1											
1:8, 14	1'27	22	8			145	11				24					20												
1:8, 27	1'25	43	7	3		154	14	3			18					55	2	1										
1:9, 17	1'26	30	6	2		269	16	2			63	3				56	1											
1:10, 11	1'18	31	7			221	20				30	1				29	6											
1:10, 20	1'55	40	32	2	1	188	43	3	1		21					24	3											
1:11, 12	1'48	47	22	5	1	246	43	10	7		24	2				29	12	2										
2:0, 2	1'62	34	18	5	3	150	31	9	5		22	3				30	8	3	3									

Estos cuadros resumen el desarrollo lingüístico de cada grabación. En ellos se expresan el número de producciones distintas realizadas por los niños y la niña (frases tipo); el número total de veces emitidas (frases totales); el número de veces que aparecen repetidas en el lenguaje infantil, por ejemplo: *mamá/ mamá/ mamá* (extiende los brazos hacia M.). En este caso con-

taríamos dos repeticiones. Hemos considerado, igualmente, las imitaciones distinguiéndolas entre exclusivas (imitaciones exclusivas) y habituales (imitaciones); las primeras corresponden a las formas infantiles que sólo aparecen como imitaciones del lenguaje del adulto, mientras que las segundas incluyen todas las imitaciones, independientemente que el niño también utilice la palabra creativamente. La razón para incluir las repeticiones y las imitaciones se encuentra en delimitar con mayor precisión y rigor las frases tipo y frases totales que el niño utiliza creativamente.

María del Mar y Roger presentan desarrollos semejantes, mientras que Emilio, a pesar de utilizar menos palabras, las usa individualmente mucho más a menudo, aunque imita también significativamente más que Roger y María del Mar, especialmente palabras únicas. En cuanto a las imitaciones exclusivas no hay diferencias entre los tres. Respecto a las variaciones que presenta el MLU en alguna grabación hay que achacarlo a la poca disposición en esos días del niño a interactuar con los adultos y preferir el juego en solitario con las consiguientes perturbaciones en relación al nivel global de lenguaje utilizado.

Analizados los tres cuadros podemos afirmar que el nivel de lenguaje alcanzado por los dos niños y la niña es semejante dentro de las diferencias individuales que es lógico esperar. La primera conclusión es que el bilingüismo no perturba los primeros pasos en la adquisición del lenguaje, siendo el desarrollo de estos niños semejante al del niño monolingüe.

El léxico de Roger y María del Mar lo hemos clasificado en tres categorías: palabras catalanas, palabras castellanas y palabras neutras. En esta última categoría incluimos todas aquellas formas léxicas que no se distinguen en catalán y castellano, además de los nombres propios y los términos infantiles que los niños utilizan como *guau-guau*, *coco*, *papá*, *mamá*, etc.

Según estas categorías el léxico queda distribuido de la siguiente manera:

María del Mar: (1; 11, 26)

número de palabras en catalán: 29 (13'49 %)

número de palabras en castellano: 104 (48'37 %)

número de palabras neutras: 82 (38'14 %)

Roger: (1; 11, 21)

número de palabras en catalán: 55 (22'27 %)

número de palabras en castellano: 113 (45'75 %)

número de palabras neutras: 79 (31'98 %)

Al final del periodo (2; 7, 7), María del Mar presenta la siguiente distribución:

número de palabras en catalán: 128 (20'78 %)

número de palabras en castellano: 310 (50'33 %)

número de palabras neutras: 178 (28'90 %)

Las Tablas V y VI muestran la evolución seguida.

Tabla V

INCREMENTO DE LAS CATEGORIAS LEXICALES DE MARIA DEL MAR EN RELACION CON LA EDAD

Edad	Palabras catalanas	Palabras castellanas	Palabras neutras
1;2,2	1	0	3
1;2,14	2	1	3
1;3,10	2	3	7
1;4,5	3	5	9
1;4,20	3	5	9
1;5,19	4	10	13
1;7,1	7	16	24
1;7,25	7	32	32
1;8,8	8	38	37
1;8,29	11	47	43
1;9,18	12	56	45
1;10,1	20	76	57
1;10,23	23	89	72
1;11,5	25	97	75
1;11,26	29	104	82
2;0,9	36	117	89
2;0,24	50	146	100
2;1,19	57	159	110
2;2,8	60	186	124
2;4,2	77	202	133
2;4,8	85	225	141
2;4,23	91	236	151
2;5,0	106	256	168
2;6,19	123	287	175
2;7,7	128	310	178

Tabla VI

INCREMENTO DE LAS CATEGORIAS LEXICALES DE ROGER EN RELACION CON LA EDAD

Edad	Palabras catalanas	Palabras castellanas	Palabras neutras
0;11,9	0	1	3
1;0,8	0	1	4
1;1,21	0	2	6
1;2,12	0	4	8
1;3,3	1	6	14
1;3,22	4	9	16
1;4,11	7	13	19
1;5,11	12	16	23
1;6,2	15	16	28
1;6,25	18	23	33
1;7,25	19	34	40
1;8,10	25	53	45
1;9,24	27	70	57
1;10,9	35	85	64
1;11,21	55	113	79

Tanto Roger como María del Mar presentan un predominio al inicio de palabras neutras. El cambio se produce a la edad de 1; 8, 10 en Roger y de 1; 8, 8 en María del Mar. Las razones se encuentran en el tipo de palabras que incluye esta categoría. Lo sorprendente es que la relación cambie en favor del castellano y aumente ostentosamente en relación sobretodo a la categoría de palabras catalanas. Esta última categoría representa una parte pequeña del léxico pero que crece con el tiempo paulatinamente (María del Mar varía su porcentaje en siete meses del 13'49 % al 20'78 %).

Estas constataciones ofrecen un aspecto importante para comprender la adquisición del primer lenguaje. Tanto María del Mar como Roger hablan en castellano con su madre y catalán con su padre. Sin embargo sus situaciones mientras sus padres trabajan son diferentes, al igual que el contexto familiar global en que se encuentran. María del Mar asiste a una guardería que utiliza el catalán como lengua vehicular. Su horario es de 8 de la mañana a 5 de la tarde. Roger es cuidado por otra madre que a su vez cuida a su hijo de la misma edad de Roger y que utiliza el catalán para comunicarse con ambos. Igualmente, Roger tiene una relación más estrecha y habitual con sus abuelos de lengua catalana que María del Mar, para quien prácticamente son unos desconocidos a la edad de dos años por vivir fuera de Barcelona. Por el contrario, María del Mar normalmente tiene relaciones con otros miembros de la familia que vehicular su comunicación con ella mediante el castellano.

Bruner (1983) demuestra que la adquisición del primer lenguaje es un proceso de dos; se adquiere como instrumento de comunicación en una relación diádica, de interacción entre el niño y el adulto. Para este proceso tres son multitud y uno sólo no permite establecer, ni usar las reglas del diálogo. Evidentemente, esto supone la creación por parte del adulto de contextos de interacción, normalmente establecidos a través del juego, que reciben el nombre de "formatos" y en los cuales el niño en un ambiente festivo y juguetón puede ir dominando el uso de las reglas que subyacen al proceso comunicativo. En consecuencia, la afectividad jugará un papel importante, en el sentido de una buena relación querida y motivante entre el niño y el adulto, a la vez que un conjunto de "secretos" entre ambos ligados y establecidos con bases emotivas. No digo nada nuevo, si afirmo que, desgraciadamente en nuestra cultura, este es un papel que se asigna a las madres, limitándose el padre a relacionarse con sus hijos el fin de semana. Nuestras familias no son una excepción y María del Mar y Roger expresan en su lenguaje el predominio de sus relaciones maternas y, en consecuencia, su léxico es mayoritariamente castellano. Sin embargo, Roger y María del Mar, muestran una diferencia significativa en el número de palabras en catalán. Mientras que para Roger suponen un 22'3 %, María del Mar no alcanza el 14 % a la edad aproximada de dos años. La razón probablemente se encuentre en los intercambios lingüísticos individualizados que tienen ambos niños mientras sus padres trabajan, mostrando Roger una probabilidad mayor que ello ocurra en catalán que María del Mar, la cual asiste a una guardería con la consiguiente implicación de más niños por adulto.

Igualmente, un contexto familiar más castellanizado en el caso de María del Mar tiene sus consecuencias en la explicación de este dato.

Analizando la evolución del léxico en María del Mar, observamos otro hecho de interés. El aumento de palabras catalanas está fundamentalmente relacionado con tareas escolares, por ejemplo, los nombres de los colores o las propiedades de los objetos (*petita, gran*, etc.). Este hecho manifiesta la diferencia entre lenguaje escolar y lenguaje familiar, mostrando el papel de la educación en el transcurso posterior de la adquisición lingüística y la importancia del contexto en que un niño aprende una u otra palabra.

3. LA ADQUISICION DE LAS EQUIVALENCIAS

Estas reflexiones nos introducen en uno de los temas de estudio más interesante en la adquisición del léxico por parte de los bilingües: el problema de los términos equivalentes. El bilingüe, a diferencia del monolingüe, tiene que aprender a utilizar dos términos para designar un mismo objeto, acción, estado o propiedad, es decir debe saber utilizar dos palabras que corresponden a un concepto único. Este aprendizaje representa un esfuerzo importante en el plano cognoscitivo y tiene varias etapas.

En un primer momento, Roger y María del Mar utilizan palabras que provienen de ambos códigos o son neutras, sin que prácticamente existan equivalencias.

Tabla VII

RELACION ENTRE EL INCREMENTO LEXICAL DE ROGER Y LA INCORPORACION DE EQUIVALENTES

Edad	Nº de palabras	Incremento	Nº de equivalentes	Incremento
0; 11, 9	4	0	0	0
1; 0, 8	5	1	0	0
1; 1, 21	8	3	0	0
1; 2, 12	12	4	0	0
1; 3, 3	21	9	0	0
1; 3, 22	29	8	0	0
1; 4, 11	39	10	0	0
1; 5, 11	51	12	1	1
1; 6, 2	59	8	1	0
1; 6, 25	74	15	1	0
1; 7, 25	93	19	1	0
1; 8, 10	123	30	4	3
1; 9, 24	154	31	5	1
1; 10, 9	184	30	8	3
1; 11, 21	247	63	14	6

Tabla VIII

RELACION ENTRE EL INCREMENTO LEXICAL DE MARIA DEL MAR Y LA INCORPORACION DE EQUIVALENTES

Edad	Nº de palabras	Número de equivalencias		
1; 2, 2	4	0	0	0
1; 2, 14	6	2	0	0
1; 3, 10	12	6	0	0
1; 4, 5	17	5	0	0
1; 5, 19	27	10	0	0
1; 7, 1	47	20	0	0
1; 7, 25	71	24	1	1
1; 8, 8	83	12	1	0
1; 8, 29	101	18	2	1
1; 9, 18	113	12	3	1
1; 10, 1	153	40	4	1
1; 10, 23	184	31	6	2
1; 11, 5	197	13	7	1
1; 11, 26	215	18	10	3
2; 0, 9	242	27	12	2
2; 0, 24	296	54	24	1
2; 1, 19	326	30	27	3
2; 2, 8	370	43	31	4
2; 4, 2	412	42	36	5
2; 4, 8	451	39	43	7
2; 4, 23	478	27	46	3
2; 5, 0	530	52	50	4
2; 6, 19	585	55	59	9
2; 7, 7	616	31	65	6

En esta fase inicial rechazan la posibilidad de designar un objeto de forma diferente al nombre que han aprendido.

Observación I: María del Mar (1; 9, 13)

(mira con P. un libro de láminas)

Aparece un pato y María del Mar lo señala rápidamente diciendo *pato*.

P: *Què es això?* (“¿Qué es esto?”)

Ma: *pato*

P: *à nec* (“pato”)

Ma: *¡no!, pato*

P: *bueno, pato*

María del Mar utiliza algún equivalente pero sus campos semánticos se excluyen.

Observación II: María del Mar (1; 9, 13)

(mira con M. un libro de láminas)

M: *mira, mira, María del Mar* (señala una manzana)

Ma: (señala la manzana; sonrío)

M: *¿Qué es esto?*

Ma: *manzana*

(más tarde, comiendo en la mesa M. trae una manzana)

M: *mira, María del Mar, traigo una manzana*

Ma: *poma* ("manzana")

M: *una manzana*

Ma: *no, poma*

En este caso *poma* se refiere a la fruta comestible y *manzana* a la representación gráfica, Volterra y Taeschner (1978) obtienen los mismos resultados con niños que aprendían simultáneamente alemán e italiano, señalando así la dependencia del contexto cuando se incorpora una palabra en los primeros momentos de la adquisición del lenguaje.

Más tarde, María del Mar comienza a darse cuenta que los adultos que la rodean designan las cosas de distinta manera.

Observación III: María del Mar (2; 0, 12)

(mira un cuento con un experimentador (E) y aparece un pato)

E: *¿Qué es esto?* (señala el pato)

Ma: *pato* (gira la cabeza hacia P.; ríe)

P: *à nec* ("pato")

(María del Mar vuelve a centrarse en el cuento)

E: *¿Qué es esto?*

Ma: *à nec*

E: *¿Qué es?*

Ma: *pato*

E: *pato, sí, pato*

Ma: *à nec* (mira a P.)

E: *¿Qué es esto?*

Ma: *pato, à nec*

Esta última observación nos permite reflexionar sobre la adquisición de los primeros términos. Es sabido que la incorporación de las primeras 100 palabras es un proceso relativamente largo y lento en comparación con la rapidez que, posteriormente, muestra el niño en su desarrollo léxico. Roger y María del Mar no son una excepción y las Tablas I y II dan buena cuenta de ello. Nuestro punto de vista, acorde con McShane (1980), es que el niño ha elaborado el "concepto de designación". A partir de ese momento sabe que las cosas se pueden etiquetar, que tienen un nombre y el hecho de conocerlo le ayuda a individualizar el objeto. A la elaboración de este concepto subyace un largo proceso interactivo entre el adulto y el niño centrado en formatos de atención conjunta, como son el "juego del cu-cú" (vinculado a la noción de objeto permanente) o la "lectura de libros" (estrechamente relacionado con el etiquetamiento temprano de objetos). Sin embargo, no podemos olvidar que además de los prerequisites comunicativos el niño debe desarrollar capacidades de conceptualización para comprender que todos los objetos de una misma clase (por ejemplo,

todos aquellos que sirven para sentarse y tienen respaldo) reciben el mismo nombre independientemente de su color, material, etc.

Benelli (1983) afirma que la formación de conceptos prelingüísticos, así como el significado de los primeros nombres, se basa en un análisis de las propiedades funcionales y perceptivas de los objetos que reciben el nombre de "propiedades perceptuales primarias". Sin embargo, no todo objeto que sirve para sentarse y tiene respaldo es una *silla*, sino que también hay *sillones*, *sofás*, etc., que se distinguen entre sí por una configuración típica. El aprendizaje de estas "propiedades perceptuales secundarias", según Simion, Benelli y Zorzato (en prensa), es función del incremento de la experiencia social y lingüística del niño con los objetos.

Gerard, un niño monolingüe catalán de nuestro estudio, utilizaba sistemáticamente la palabra *bau* para designar a los cuadrúpedos. A la edad de 1; 10, 16 fue al Pirineo y comenzó a utilizar los términos *cavall* ("caballo") y *vaca*. La utilización de estos términos, una vez aprendidos, fue correcta. Sin embargo, a la edad de 1; 10, 19 vió un perro grande y señalándolo lo designó como *cavall* (el día anterior había visto un burro y le dijeron que eran caballos pequeños). Es decir, el término anterior *bau*, presumiblemente diminutivo de *guau-guau* y contextualizado con los perros ciudadanos que era sobreextendido a todos los animales de cuatro patas (gatos, dibujos de vacas y caballos, etc.) no implicaba necesariamente a todos los perros, sino que probablemente existirían subextensiones en sus designaciones como señala Anglin (1977). Esta idea la corroboramos con la siguiente observación:

Observación IV: Gerard (1; 10, 20)

(está con sus padres y aparece un perro)

G: *mira vaca* (señala el perro)

P: *és un gos, un bau* ("es un perro, un bau")

G: *bau, vaca*

Gerard, niño monolingüe, ofrece una producción lingüística muy semejante a la de María del Mar. Esta contestación nos ayuda a comprender mejor el problema de las equivalencias en el bilingüe familiar. Probablemente, la adquisición de sus primeros términos sea muy semejante al proceso del niño monolingüe (como se evidencia en el caso de *poma* y *manzana*; por otra parte tanto María del Mar como Roger ofrecen las sobreextensiones típicas citadas en la literatura sobre adquisición de los primeros significados), pero el monolingüe, a diferencia del bilingüe, puede seguir el desarrollo semántico tal y como lo describe Benelli (1983), como indican las observaciones de Gerard, incluyendo ese proceso vacilaciones sobre la creencia que términos diferentes designan la misma realidad. Por ejemplo, un *autobús* puede ser también un *coche*, o un *bau* una *vaca*. Evidentemente, este planteamiento supone una integración de las tesis sobre rasgos perceptivos (Clark, 1973) o funcionales (Nelson, 1974) y de la tesis sobre la "extensión media" (Anglin, 1977).

El bilingüe debe realizar los mismos pasos, pero se encuentra con un

entorno lingüístico que, a veces, entra en contradicción con ese desarrollo, ya que sus interlocutores utilizan términos distintos y por tanto aún enreden más la maraña de los primeros significados. En consecuencia, el bilingüe tiene que aprender que los adultos de su entorno no designan los objetos de forma diferente, y debe hacerlo pronto porque sino su aprendizaje semántico puede verse dificultado. Las capacidades de un niño de dos años no dejan de ser sorprendentes y éste es uno de los casos. El bilingüe familiar, mucho antes de completar su desarrollo semántico, hace esta distinción y diferencia ambos léxicos, o por lo menos reconoce que los adultos de su entorno designan las cosas de forma distinta.

Los adultos facilitan que el doble proceso que debe hacer el bilingüe (tomar conciencia de la existencia de dos léxicos e ir completando su desarrollo semántico) se realice con el mínimo de problemas. Los padres de María del Mar se dirigen a la niña sin hacer mezclas lingüísticas, pero hacen algunas excepciones: cuando María del Mar produce una palabra (catalana o castellana) alejada del significado del adulto, o se trata de una palabra recién incorporada, respetan en su lenguaje el término utilizado por la niña, y cuando, a su entender, el significado está bien establecido, intentan que la niña aprenda el equivalente correspondiente. Las siguientes observaciones muestran el proceso:

Observación V: María del Mar (2; 1, 15)

(María del Mar comienza a nombrar los colores. M. y Ma. colocan tres fichas, cada una de forma y color diferente, en su agujero correspondiente)

M: *¿Cuál es el vermell?* (“¿Cuál es el rojo?”)

Ma: *este* (señala el verde)

M: *¡no! ¡este es el verd!, es el verde, ¿i el blau?*
(“¿y el azul?”)

Ma: *aquí* (señala el azul)

M: *¿i el vermell?* (“¿y el rojo?”)

Ma: *aquí* (señala el rojo)

M: *¿i el verd?*

Ma: *aquí* (señala el verde)

M: *¿i el vermell?*

Ma: *aquí* (señala el azul)

M: *¡no!*

Observación VI: María del Mar (2; 0, 5)

(María del Mar comienza a utilizar la palabra *azúcar*. Juega con P. “como si” estuvieran preparando café)

P: *Què es això?* (“¿Qué es esto?”) (señala el azúcar)

Ma: *azúcar*

P: *¿el azúcar? en vols una mica?* (“¿quieres un poco?”)
(dirige una cuchara hacia Ma.)

Ma: *papa* (señala la taza de P.)

P: *pel papa* (“para papá”) (se “pone” azúcar)

ara posarem azúcar, quantes en vols? (“ahora pondremos azúcar, ¿cuántas quieres?”) (dirige la cuchara hacia Ma.)

Observación VII: María del Mar (2; 0, 15)

(mira con M. un libro de láminas)

M: *¿Qué han ido a comprar aquí?* (señala un pez)

Ma: *peix* (“pescado”)

M: *¿Qué es eso?*

Ma: *peix*

M: *¿peix?, aquí han ido a comprar pescado para cenar*

Ma: *jah!*

M: *¿y esto?* (señala otro pez)

Ma: *peix*

Las observaciones V y VI muestran el respeto de los padres hacia el lenguaje de la niña (*azúcar* en catalán se dice *sucrer*), mientras que la observación VII especifica el esfuerzo materno para conseguir que la niña utilice la palabra *pescado*. Este comportamiento lingüístico probablemente ayuda a María del Mar a establecer correctamente sus primeros significados, a la vez que el posterior esfuerzo para que la niña incorpore el equivalente supone ofrecer un sinfín de contextos o situaciones en que se trabaja específicamente la diferenciación entre ambos códigos. Estos dos aspectos son complementarios en el caso de María del Mar, pero no lo son necesariamente en todos los niños bilingües. Por ejemplo, los niños estudiados por Traute Taeschner no recibían este tipo de trato lingüístico por parte de sus progenitores, no ofreciendo éstos ningún tipo de mezcla lingüística. Por ello, entre otras razones, uno de los argumentos que explican este aprendizaje temprano es, en nuestra opinión, que los adultos, de una u otra forma, crean contextos relacionados con el uso del lenguaje en los que se “trabaja” con un énfasis especial la diferenciación entre ambos léxicos. Por ejemplo, antes de que María del Mar utilizara la palabra *ànec* para designar un pato, había jugado un sinfín de veces a llamarle *pato* y que su padre contestara *ànec*. Todo ello acompañado de risas, caricias y “desafíos” entre ambos. Igualmente, el hecho de poseer palabras equivalentes que se utilizan en contextos distintos (como *manzana* y *poma*) supone que su reconocimiento como pertenecientes al mismo campo semántico comporte el conocimiento que una misma cosa puede tener distintas formas de nombrarla.

De la misma forma que la adquisición del significado es un proceso relativamente largo, el reconocimiento de la existencia de dos léxicos lleva también su tiempo, de manera que a lo largo de unos cuantos meses el niño puede aceptar que algunas cosas se pueden nombrar de dos formas, pero que no es ley universal, de modo que habrá momentos en que se resistirá a aceptarlo.

Observación VIII: María del Mar (2; 1, 15)

(monta un muñeco con piezas con M. Están casi al final y

María del Mar coge el gorro)
 M: *¿y eso qué es?, ¿el gorro?*
 Ma: *¡no!* (extiende todo el cuerpo hacia M.)
 M: *¿qué es esto?*
 Ma: *barret* ("gorro")
 M: *¡ah!, un barret*
 Ma: *sí*
 M: *ah, bueno*

Finalmente, el bilingüe acepta que los objetos, acciones, propiedades y estados puedan designarse de dos formas distintas. Esta "aceptación" conlleva otro rasgo del léxico del bilingüe: la extensión de reglas lexicales de un código al otro para formar nuevas palabras.

Observación IX: María del Mar (2; 8, 29)
 M: *mira, mira* (le enseña un libro de láminas)
 M: *este niño está sentado debajo de un árbol, ¿qué tiene en las manos?, ¿qué tiene?* (el niño tiene un cuento)
 Ma: (mira; señala el cuento)
 M: *un cuento*
 Ma: *sí*
 M: *mira, ¿qué es esto?* (señala un conejo, "conill" en catalán)
 Ma: *conillo*

Observación X: María del Mar (2; 8, 29)
 (mira un libro de láminas con M.)
 M: *¿qué le pasa a este niño?, mira, ¿qué le pasa?* (señala un niño dentro de la cama)
 Ma: *está malaltito* (enfermo en catalán se dice "malalt")
 M: *¿qué está?*
 Ma: *malalto*

Es decir, María del Mar intenta adaptarse al código correspondiente del adulto y regulariza palabras catalanas "acercándolas" al castellano como *conillo*, *malaltito* o *malalto*. Esta estrategia es utilizada por niños de 5 años que aprenden a hablar en catalán, pero en sentido contrario: eliminan las terminaciones vocálicas de las palabras castellanas haciéndolas más cortas (Josep María Artigal, comunicación personal).

Finalmente, señalar otra estrategia de los bilingües familiares: el número de equivalentes que incorporan respecto al léxico total es muy pequeño. Por ejemplo, María del Mar, al final del periodo estudiado (2; 7, 7), únicamente tenía cerca del 10 % (ver Tabla VIII). La incorporación de palabras nuevas una vez adquirido el concepto de designación es un problema, entre otros, de memoria, y no podemos pensar que el niño bilingüe, por arte de magia, sea capaz de almacenar el doble de palabras que el monolingüe, ya que si fuera así ¿por qué el niño monolingüe no incorpora el doble de palabras de su código? Los bilingües familiares muestran únicamente un pe-

queño avance en su número total de palabras respecto al monolingüe, por ello debe incorporar pocos equivalentes, o de otra forma tendrían la mitad de conceptos que el niño monolingüe en su lenguaje. Esta es una de las razones por las que aparecen frases mixtas en el habla de los bilingües en esta etapa y posteriores. En concreto, María del Mar, tiene casi un 12 % de sus producciones formadas, en forma mezclada, por palabras que provienen del catalán y del castellano, aunque la tendencia con el tiempo es a disminuir.

4. LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA

La utilización de términos equivalentes por parte de los bilingües familiares nos introduce en el tema de la conciencia metalingüística. Piaget (1923) y Vygotsky (1934) notaron que los niños consideran el nombre de las cosas como una propiedad intrínseca de ellas durante bastante tiempo. Osherson y Markman (1975) y Berthoud-Papandropoulou (1978) exponen que los niños, con variaciones importantes según la tarea, toman conciencia de las dimensiones lexicales del lenguaje entre los 4 y 7/8 años. Sin embargo, el bilingüe familiar, alrededor de los dos años, comienza a comportarse "como si" supiera que las cosas pueden designarse de forma distinta. Como hemos visto, antes de los tres años, el bilingüe no parece tener problemas a este respecto y puede pasar de un código a otro en función del interlocutor con quien dialogue.

La precocidad en la toma de conciencia de la arbitrariedad del signo lingüístico que aparece en nuestros bilingües, así como en otros trabajos (ver Slobin, 1978), se encuentra también en niños monolingües de 4 años expuestos a una segunda lengua, por ejemplo en el contexto escolar. Josep María Artigal (comunicación personal) expone casos de niños que al cabo de quince días de recibir sus primeras clases de catalán afirman que el profesor no sabe hablar *porque a la silla le llama cadira*. Sin embargo, bastan tres meses para que "acepten" que los adultos, y ellos en consecuencia, pueden nombrar los objetos de diversas formas, produciendo, igualmente, regularizaciones léxicas cuando el profesor les requiere designaciones que no están a su alcance en catalán.

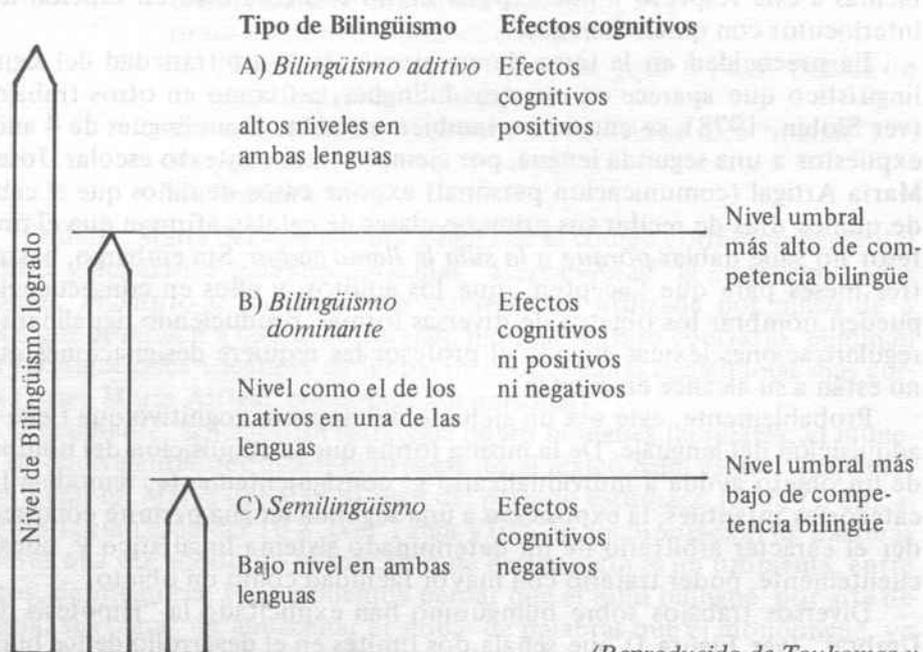
Probablemente, este sea un ejemplo del impacto cognitivo que tiene la adquisición del lenguaje. De la misma forma que la adquisición del nombre de un objeto ayuda a individualizarlo y, consiguientemente, remodela las categorías infantiles, la exposición a una segunda lengua permite comprender el carácter arbitrario de un determinado sistema lingüístico y, consiguientemente, poder tratarlo con mayor facilidad como un objeto.

Diversos trabajos sobre bilingüismo han explicitado la "Hipótesis del Umbral" (ver Figura I) que señala dos límites en el desarrollo de los bilingües: un límite máximo y un límite mínimo. Si el bilingüe no alcanza la

competencia lingüística mínima en las dos lenguas su desarrollo cognitivo puede verse perjudicado, mientras que si alcanza el máximo, esta doble adquisición cataliza el desarrollo cognitivo, en el sentido del bilingüismo aditivo (Lambert, 1978), mostrándose beneficioso especialmente en terrenos como la creatividad, la abstracción lógica, etc. Los bilingües familiares, educados sin mezclas lingüísticas, muestran los resultados benefactores de su bilingüismo y, probablemente, su temprana conciencia metalingüística sea un factor que impacte positivamente sus estructuras cognitivas tempranas.

Sin embargo, la conciencia metalingüística es un largo proceso que requiere tiempo y experiencia para completarse. María del Mar, antes de los tres años, toma conciencia de las dimensiones lexicales del lenguaje pero utiliza un único sistema de reglas lingüísticas que aplica a ambos códigos. Por ejemplo, el castellano diferencia entre el adjetivo y el pronombre posesivo. En el primer caso tenemos *mi silla* y, en el segundo, *la silla es mía*, pero el catalán utiliza una forma única, *la meva cadira*, en el primer caso, y *la cadira és meva*, en el segundo. María del Mar utiliza, de forma generalizada, la forma catalana para los dos códigos.

FIGURA I
EFECTOS COGNITIVOS DE LOS DIFERENTES TIPOS DE BILINGÜISMO



(Reproducido de Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1977)

Observación X: María del Mar (2; 9, 19)
(María del Mar señala hacia su habitación)
Ma: *allà vengo a buscar a mía silla*
(una vez en su habitación manipulando la silla)
Ma: *a mía silla es más grande*

Este comportamiento no implica que no conozca la forma castellana ya que ofrece producciones como la siguiente:

Observación XI: María del Mar (2; 10, 1)
(se pone una bata delante del experimentador)
Ma: *a mía bata* (señala la bata)
E: *¿es tuya la bata?*
Ma: *sí*
E: *¿de quién es la bata?*
Ma: *es mi bata*

Kamiloff-Smith (1979) señala que entre la aparición de un morfema determinado y su interiorización definitiva existe un periodo de consolidación, de forma que a lo largo del tiempo el niño comienza usándolo correctamente para, posteriormente, utilizarlo correcta o incorrectamente según los contextos, antes de su buen uso de forma definitiva. María del Mar sigue el mismo esquema con las formas de posesivo, pero domina antes la forma catalana que la castellana, probablemente porque esta última es más compleja lingüísticamente. Este hecho comporta que María del Mar generalice las estructuras del catalán al castellano, de forma que durante meses la forma catalana es predominante. Unos meses después ambas formas aparecen coetáneamente como en las siguientes observaciones:

Observación XII: María del Mar (3; 4, 14)
(María del Mar duerme en casa de uno de los experimentadores. Se acaba de meter en la cama)
Ma: *jo vull a mía cama que está en mi casa*
(más tarde grita)
Ma: *jo vull a mi cama*

Observación XIII: María del Mar (3, 4, 27)
(está en la calle con un experimentador que le acaba de regalar un puzzle. Reivindica ir a casa para hacerlo)
E: *espera un poco, ahora vamos a casa*
Ma: *¿a casa mía o a casa tuya?*

Las dos observaciones muestran este periodo intermedio que finalmente se solventa con la adquisición correcta de ambas formas

Observación XIV: María del Mar (3; 8, 29)
(está en el coche con sus padres)
Ma: *¿verdad que el Iñaki pequeño es mi cosino?*

M: *no*

Ma: *Merche, ¿verdad que el Iñaki pequeño es mi primo?*

La descripción de las formas de posesivo aparece también en otras estructuras. Por ejemplo, las frases negativas. En este caso el catalán, en determinadas ocasiones introduce tras el verbo la partícula *pas*. María del Mar tiene dificultad con esta construcción y, tras utilizarla correctamente, aparece un periodo en el que se confunde y la generaliza al castellano o la restringe en el catalán.

Observación XV: María del Mar (3; 7, 12)

(juega con un experimentador y su hermana a tirarse la pelota)

Ma: *no le tires pas a la Marta* (dirigiéndose a E)

Este periodo de diferenciación en las reglas morfo-sintácticas corresponde a un segundo periodo en la adquisición de la conciencia metalingüística que lleva parejo una vaga noción consciente de la existencia de dos códigos. Por ejemplo:

Observación XVI: María del Mar (3; 7, 2)

(juega con un experimentador)

E: *¿cómo hablan los niños de tu colegio?*

Ma: *en catalán*

E: *¿y tú?*

Ma: *en catalán y castellano*

E: *con Joaquim, ¿cómo hablas?*

Ma: *en catalán y castellano*

E: *¡no!, en catalán*

Ma: *sí, yo siempre hablo catalán y castellano*

En resumen: los bilingües familiares constituyen un pequeño laboratorio experimental que mediante su observación puede aportar datos importantes que aumenten nuestro conocimiento de los procesos generales que permiten la aparición y desarrollo del lenguaje, así como de los procesos particulares implicados en las lenguas de estudio. Además, los bilingües presentan estrategias específicas que les permiten completar su desarrollo, de la misma forma que los monolingües, sin verse perjudicados por el hecho de verse enfrentados a dos códigos. Estamos seguros que en el futuro estos estudios proliferarán ayudando a desentrañar los numerosos misterios que nos quedan por resolver en torno a la adquisición del lenguaje.

BIBLIOGRAFIA

- Anglin, J. M.: *Word, object, and conceptual development*. New York: Norton, 1977.
- Benelli, B.: Effects of language acquisition on the development of children's knowledge. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1983, 3 (2), 203-221.
- Berthoud-Papandropoulou, I.: An experimental study of children's ideas about language. En A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (eds.) *The Child's Conception of Language*. Berlín: Springer, 1978.
- Brown, R.: *A first language: the early stages*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1973.
- Bruner, J. S.: *How children come to talk*. New York: Norton, 1983.
- Clark, E. V.: What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. En T. E. Moore (ed.) *Cognitive development and the acquisition of language*. New York Academic Press, 1973.
- Karmiloff-Smith, A.: *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- Lambert, W. E.: Some cognitive and socio-cultural consequences of being bilingual. En J. E. Alatis (ed.) *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington: Georgetown University Press, 1978.
- McShane, J.: *Learning to talk*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- Nelson, K.: Concept word and sentence: interrelations in acquisition and development. *Psychological Review*, 1974, 81, 267-285.
- Osherson, D. y Markman, E. M.: Language and the ability to evaluate contradictions and tautologies. *Cognition*, 1975, 3, 213-226.
- Piaget, J.: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1923.
- Simion, F., Benelli, B. y Zorzato, C.: Relationships between functional and perceptual properties in children's categorization strategies. Comunicación al NATO Symposium on the acquisition of symbolic skills. Keele, Julio 1982. (en prensa en *Giornale Italiano di Psicologia*).
- Slobin, D. I.: Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C. A. Ferguson y D. I. Slobin (eds.) *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- Slobin, D. I.: A case study of early language awareness. En A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (eds.) *The Child's conception of language*. Berlín: Springer, 1978.
- Slobin, D. I.: Psychology without linguistics = language without grammar. *Cognition*, 1981, 10, 275-280.
- Smith, M. E.: An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. *Univ. Iowa Stud. Child Welfare*, 1926, 3 (5).
- Toukomaa, P. y Skutnabb-Kangas, T.: *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of preschool age and children in the lower level of comprehensive school*. Research Reports 26. Tampere: Department of sociology and social psychology, University of Tampere, Finlandia, 1977.
- Volterra, V. y Taeschner, T.: The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 1978, 5, 311-326.
- Vygotsky, L. S.: *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade, 1977. (1ª ed. en ruso, 1934).

CONCIENCIA BILINGÜE DEL NIÑO BILINGÜE

Itziar Idiazábal

Universidad del País Vasco

El análisis se basa en datos que se refieren a la vida cotidiana de un niño bilingüe, nacido en un entorno bilingüe, pero que vive en un entorno monolingüe. Los datos referidos corresponden a un período de tiempo que abarca desde los 3 meses de edad hasta los 3 años y 3 meses. El estudio ha tenido como objetivo principal analizar cómo se va desarrollando la conciencia bilingüe del niño en la que se le han desarrollado tanto el castellano como el euzkera. Cabe destacar que el estudio se ha realizado con un niño bilingüe que vive en un entorno monolingüe. El que la familia sea bilingüe y el niño sea bilingüe desde los 3 meses de edad ha supuesto un desafío para el estudio, ya que el niño no tiene contacto con el castellano ni con el euzkera desde los 3 meses de edad. Por otro lado, el español también ha estado presente desde el nacimiento del niño, ya que el niño vive en un entorno bilingüe. Por otro lado, el español también ha estado presente desde el nacimiento del niño, ya que el niño vive en un entorno bilingüe.

En este estudio se han utilizado los datos de un niño bilingüe que vive en un entorno monolingüe. El estudio se ha realizado con un niño bilingüe que vive en un entorno monolingüe. El que la familia sea bilingüe y el niño sea bilingüe desde los 3 meses de edad ha supuesto un desafío para el estudio, ya que el niño no tiene contacto con el castellano ni con el euzkera desde los 3 meses de edad. Por otro lado, el español también ha estado presente desde el nacimiento del niño, ya que el niño vive en un entorno bilingüe.

Los datos han sido recogidos principalmente por escrito, por una parte, a través de los registros de los padres, y por otra parte, a través de los registros de los niños. Los datos han sido recogidos principalmente por escrito, por una parte, a través de los registros de los padres, y por otra parte, a través de los registros de los niños. Los datos han sido recogidos principalmente por escrito, por una parte, a través de los registros de los padres, y por otra parte, a través de los registros de los niños.

El tema central de esta comunicación en torno al cual quiero hacer unas reflexiones es el siguiente: Cuándo y cómo toman conciencia los niños bilingües de que están expuestos y aprendiendo, dos lenguas diferentes. Trataremos por otro lado que esta observación detallada de un caso concreto de adquisición bilingüe vasco-español nos aporte también algunas sugerencias para una psicopedagogía más adecuada de las lenguas en contacto.

El análisis se basa en datos que se refieren exclusivamente a una niña, Maider, vasco-parlante en origen, pero escolarizada desde los 21 meses en una guardería hispanohablante. Los datos están recogidos en el período que abarca desde los 9 meses aproximadamente, hasta los 2 años y 8 meses. Maider ha tenido siempre contacto con más de una lengua, si bien el euskera ha sido la única en la que se le han dirigido tanto su padre como su madre, quienes se han ocupado casi exclusivamente de su cuidado hasta los 20 meses. El que la familia haya residido en Inglaterra hasta que Maider tuviera 19 meses ha supuesto un cierto contacto con la lengua inglesa, a través sobre todo de una señora mayor con quien compartían la vivienda. Por otro lado, el español también ha estado siempre presente pues no es raro que los padres se comuniquen entre sí en esta lengua, así como por la relación más o menos frecuente con personas hispanohablantes.

Sin embargo, el contacto cualitativa y cuantitativamente más importante con el castellano se inicia a los 21 meses, cuando Maider comienza a asistir a una guardería, exclusivamente hispanohablante, una media de 6 horas diarias, a excepción de los fines de semana y vacaciones escolares.

Los datos han sido recogidos únicamente por su madre, con una periodicidad media de dos sesiones mensuales, en situaciones diversas de la vida familiar y en las que se anotaba o gravaba toda la producción verbal, fuera en vasco o no. Hay que notar que el material es parcial, pues se ha recogido sólo en el medio vasco-parlante. De momento carezco de datos recogidos en el otro medio, la guardería, cosa que completaría, sin duda, el cuadro de producción lingüística de Maider. A pesar de las múltiples razones

que pueden restar fiabilidad al material he osado utilizarlo, por un lado, porque la mayoría de —por no decir todos— los estudios referidos a estas edades tan tempranas adolecen de los mismos defectos o de las mismas virtudes que el mío. Es decir, son estudios de casos extraídos de diarios realizados por padres o personas muy allegadas a los niños observados con intereses profesionales cercanos a la lingüística y recogidos no siempre sistemáticamente.¹ Por otro lado, la escasez de material existente en lo que se refiere a la adquisición del euskera por monolingües o por bilingües, me ha animado también a utilizar los datos que poseo.

A pesar de que en el caso de Maider, la exposición a las dos lenguas no es ni semejante ni simultánea, hablaré de adquisición simultánea de dos lenguas, basándome en un criterio de autoridad que aunque no deja de ser arbitrario resulta útil. Mc Laughlin (1978) considera simultánea la adquisición cuando el contacto importante con la segunda lengua se establece antes de los tres años, es decir, en pleno proceso de adquisición de la primera lengua. No se pretende deducir de aquí que el aprendizaje de la primera lengua se haya completado a los tres años, ni mucho menos.

A continuación les presento una muestra del material recogido, en la que aparecen sólo las verbalizaciones con presencia del inglés o del castellano, no aquellas que son exclusivamente vascas; téngase en cuenta que se han producido en medio vascófono. Nos ha parecido más significativo centrarnos en estas —digamos— “interferencias” ya que de lo que se trata es de mostrar el proceso de toma de conciencia y/o diferenciación de los dos códigos en proceso de adquisición.

Las muestras pertenecen a tres períodos bien diferenciables: el anterior a iniciar la guardería y el posterior a dicha escolarización y un tercer ejemplo correspondiente a la reanudación del 2º curso escolar después de dos meses de vacaciones.

1) Período anterior a la escolarización en la guardería

Edad	Verbalizaciones	Contexto, observaciones
1; 1	/baa-baa/(bye-bye)	Acompañado del gesto de despedida. “Agur” no aparece hasta mucho más tarde.
1; 2	any (granny)	Para “abuela” inglesa, sustituido muy pronto por “amona” (término sinónimo en euskera).
	bebi (baby)	Para niño, muñeca, etc. utilizado indistintamente con “nini(a)” (sin. vasco).
	ño-ño (no)	Captado en la conversación en inglés y repetido. Todavía no aparece “ez” (sin. vasco).
1; 7	buk (book)	Solamente jugando con los libros en la habitación de Mrs. Tausch.
	mañana	Términos captados de la conversación de los padres y repetidos con intención lúdica (?). Provocaban la risa y la atención de los padres. Imitaciones sin el significado léxico convencional.
	patata	
	vaya	

1. Mc Laughlin (1978) en una relación bastante exhaustiva de estudios relativos a la adquisición simultánea de dos o más lenguas, cita exclusivamente trabajos de casos, en los que la recopilación ha corrido a cargo de los padres o personas muy allegadas al niño observado, y sin que las características metodológicas de la recopilación ofrezcan todas las garantías.

2) A partir del inicio en la guardería

Edad	Verbalizaciones	Contexto, observaciones
1; 9	aquí no-no mash (más)	Aparecen con su significado real y se simultanean con los términos vascos adquiridos hace tiempo. Muchas veces aparecen en la misma secuencia "aquí-hemen" señalando o localizando algo con énfasis.
1; 10	toma mi'a (mira) e'to ñañan	Vocablos cuyos sinónimos han aparecido hace tiempo en euskera.
1; 11	¿Qué eseso? ¿onestá (¿dónde está?) esh'ono! (esto no)	Aparecen frases-fórmula sin analizar y sin que su significado de pregunta convencional aparezca muy claro. También en euskera pero no necesariamente sinónimas.
1; 11	babeos (baberos) botas kendus (kendu = quitar)	Primera marca morfológica del castellano observada. Aplicada también al vasco pero a un radical verbal (?).
2;	yo yo yo mi'io Maimai (familiar Maider).	Reclamando la propiedad de un juguete a la salida de la guardería.
2; 1	-s'ha caido- jausinda -e mi'a (mira)- beitu beitu	Pequeños análisis de las frases-fórmula que aparecen seguidos de la traducción al euskera.
2; 3	-tae tae (trae)- etodi (etorri = venir) -e'to no-oi ez, oddi' ez	El contexto exigía 'traer' y no 'venir'. Poco antes la madre había utilizado la fórmula vasca para prohibir algo, luego la utiliza ella, primero en castellano y luego en vasco con diferente énfasis. Jugando en solitario con muñecas, dando órdenes. Idem.
2; 3	-ninia aquí ahí	En el contexto convencional.
2; 3	-siéntate ahí eh! (bis) -ninikin (con el nene)	Para iniciar una carrera.
2; 2	-aita ven aquí!	Recordando divertida la orden-fórmula de la guardería, "en la mesa no!" al colocar los pies sobre la mesa.
2; 3	-ido i tes (uno, dos y tres) -a mesa no!	
2; 3	-a juga'a juga' -los mayores	Llama a su madre para que juegue con ella. Repite contenta una y otra vez a la salida de la guardería, hasta que le entienden que hoy ha comido con los "mayores".
2; 3	-Caracol... al sol, sol!, eguzkia!	La presencia de un caracol le hace recordar parte de la retahíla; al finalizarla descubre el equivalente vasco de 'sol' repitiéndolo varias veces.
2; 5	-E kotxe bat da odi da. (El coche un es ese es) - E -todde- a (la torre la) -no no no quiero -Amatxu astidau apintodia s (amatxu, has tirado las pinturas). Botainxu, jausintxu, sa'tu in be'da! (lo has tirado, lo has caído, hay que meterlo)	Aparece el determinante castellano (el) junto con el vasco (bat). Idem. Significado convencional. Constata el hecho y la madre pregunta "Zer? (¿qué?)", inmediatamente Maider da la traducción, con forma guipuzcoana y vizcaina y amplía el comentario.
2; 5	-po'que, po'que has puesto esho po'que eh? amatxu po' que ha puesto esho, po'que apu'tu inxu (lo has roto) eh? amatxu.	Este largo enunciado se produce mientras sube por las escaleras hacia la habitación donde está su madre, sin referencia clara. El enunciado claramente castellano se convierte en vasco, con significado diferente pero con fonética parecida.
2; 6	-Qué esto esh? qué esto esh? -Te quitto esto? -Kendukotxut aita?	Y sin embargo a los 2;0 aparecía la fórmula "Qué- eseso?". Ante la pregunta dirigida a su padre, éste le recuerda si no sabe decirlo en vasco, la respuesta no se hace esperar.

- 3) Después de dos meses de vacaciones, a las dos semanas de iniciar de nuevo la guardería. Maider (M) juega a las muñecas en su habitación con Andere (A), compañera de guardería que no sabe euskera.

Edad	Verbalizaciones	Observaciones
2; 8, 17	M- Andere dame mano! A- Esta niña ha dicho hola! M- Sí? hola? esta niña está ... ya! A- Yo sabo bajar las escaleras M- No pistes eh? (piztu = encender) (...). A- A ver niña (...), yo tengo una niña como esta! M- Quieres una? A- Aiba! ¿Qué es esto?	(le lleva hacia su habitación) (Cuando Andere se dirige hacia el interruptor). (descubre una muñeca de dos cabezas que representan a la Caperucita y a la Abuela).
	M- Amona (Abuela) A- Amona y niña. Esta amona la tiramos. A- No me gusta. M- No gusta? No gustas? Mira ésta cómo es. A- ¿Cómo se quita esto? M- No esta quita Ama! nahi dut kendu hau! (Mamá! quiero quitar esto).	(Aquí interviene en euskera la madre de Maider preguntando por qué). (mostrando otra). (la quiere desnudar). (y dirigiéndose a su madre)

En el período anterior al ingreso en la guardería y cuando la mayoría de los enunciados de Maider son aún de tipo holofrástico, aparecen algunos términos del inglés en *sustitución* (bye-bye por agur) o *indistintamente* con los correspondientes términos vascos (baby-ninia), aunque no en la misma secuencia. Constituyen vocablos, fonéticamente simples y muy repetidos en el lenguaje infantil (o bebé). Cuando las secuencias son de dos y tres elementos (1; 7) y el vocabulario se va ampliando, aparecen algunos términos del inglés o del castellano, pero muy esporádicamente, de manera aislada y a menudo como ejercicios de imitación, es decir, sin relación aparente con el contenido de la comunicación. No olvidemos, sin embargo, que a pesar de producirse espontáneamente, estos vocablos sin sentido aparente, provocan la risa y la atención/admiración por parte de los padres.

Si analizamos el material por áreas, vemos que a nivel fonético la producción castellana de Maider es semejante a la de cualquier castellanoparlante de su edad. La única excepción sería la "s" que aparece más palatalizada "mash", "shi".

En lo que se refiere al léxico, los primeros términos castellanos que aparecen corresponden a relaciones semánticas de temprana aparición en el proceso de adquisición de cualquier lengua (De Villiers and De Villiers, 1978). Aparecen así la deixis (esto), la localización (aquí), la negación (no, queno-queno), reiteración de un suceso (más), etc. Notemos que los vocablos vascos correspondientes habían aparecido ya y que ahora, además de ser de uso normal en la producción en euskera, acompañan casi siempre a los términos castellanos, formando esa especie de dobles (aquí-hemen).

Casi al mismo tiempo (1; 11, 2 meses de guardería), aparecen frases-fórmula (¿quëshesho?, ¿onestá?), como elementos aislados y sin analizar, y que en un primer momento aparecen sin el equivalente vasco a pesar de

que construcciones parecidas sean corrientes también en el otro repertorio (hoi-xedahóí (¿qué es eso?), hau-extu-nahi (no quiero esto). Las construcciones dobles (castellano-euskera) relativas a las frases-fórmula aparecen algo más tarde (2; 1), sin que podamos observar aún el análisis de la estructura que la constituye (s'hacaído-jausinda). Por otro lado, sigue habiendo enunciados del mismo tipo que sólo aparecen en castellano y que en nuestro caso coinciden con fórmulas relativas a experiencias lúdicas habituales de la guardería: "i-dos-i-tés!", "ajugá". Las fórmulas equivalentes vascas "Bat-Bi-hiru-ta lau!" "Goazen jolasera!", etc. aparecen más tarde (2; 7), a pesar de que su madre o su padre las ofrecían casi automáticamente cada vez que Maider usaba la forma castellana.

Sin embargo, el primer "análisis" observado que sería de tipo de léxico, aparece en una situación de fórmula lúdica: viendo un caracol, repite espontáneamente la retahíla "caracol col..." aprendida en la escuela. Al finalizarla, parece reflexionar por un momento, e inmediatamente repite asombrada el hallazgo: "sol?, sol?, eguzkia!" (2; 3). Aunque sería necesario investigar más, nos parece importante recalcar la diferencia cualitativa observada entre esta producción y las que notábamos anteriormente. En aquellas, las parejas castellano-vasco aparecían casi a modo de reflejo, y aquí estaríamos en los prolegómenos de la traducción propiamente dicha.

A nivel de morfología, el primer "ejercicio de gramática" observado en castellano (1; 11) es el de la utilización de la marca pluralizadora "-s". Se observa aún un nivel de tanteo pues se aplica también a lo que parece ser un radical verbal vasco "kendus" (kendu = quitar). Un poco más adelante (2; 1), se recogen varias formas curiosas relativas a los determinantes del sintagma nominal. Varios ejemplos muestran las dificultades experimentadas primero, para introducir las formas relativas a la determinación sea en vasco o en castellano y segundo, para distinguir qué formas pertenecen a un sistema y cuáles a otro. Varios enunciados recogidos "E kotxe bat" "E torre A" sugieren que otra de las soluciones transitorias antes de la discriminación de los dos sistemas consistiría en aplicar a la vez las dos formas: la "El → E" precedente castellano y las "-A" o "BAT" postpuestas vascas.

La secuencia "Qué esto es?" (2; 6) nos parece una producción interesante a nivel sintáctico. Recordemos que una de las primeras fórmulas constatadas en castellano era la "correcta": "Quéseso?" (1; 11). Estaríamos ante el conocido fenómeno de análisis y reconstrucción del sistema que hace que ciertas formas aisladas aparezcan primero como correctas y más tarde como erróneas por supergeneralización de ciertas reglas o por aplicar las que no corresponden (Sinclair, 1974). A partir de nuestros datos no podemos decir si la mencionada construcción es usual en el proceso de adquisición del español o es debida a la aplicación de una regla deducida del sistema del euskera.

El pequeño texto que se ha transcrito de la conversación en castellano mantenida por Maider con su amiguita, nos parece un ejemplo ilustrativo del nivel adquirido en "técnicas de diálogo". Es evidente la falta de domi-

nio de la morfología del castellano (artículos, formas verbales, etc.) así como la carencia de léxico (pixtes, amona...) que llega incluso a no poder acabar alguna frase. Sin embargo, —y recordemos que sólo hace unos días que Mainer reestablecía el contacto intensivo con el español después de dos meses de predominio casi absoluto del euskera— no parece tener problemas para mantener la conversación de manera activa: pide aclaraciones, responde a preguntas, plantea alternativas, etc.

Después de haber ordenado el material en torno a las áreas convencionales de la lengua, vamos a presentar las ideas que este material nos ha sugerido con relación al tema escogido: ¿Cuándo y cómo toma conciencia el niño bilingüe del doble sistema lingüístico en el que está inmerso? En primer lugar parece evidente que no se trata de un aprendizaje que se dé de forma súbita sino de un proceso evolutivo. La no conciencia absoluta, correspondería a la utilización indistinta de vocablos de los dos códigos como sinónimos pertenecientes a uno sólo. La total conciencia se mostraría a través del cambio de código según las exigencias del medio o del interlocutor, con una diferenciación clara de los sistemas correspondientes. Veamos las muestras que nos ofrece el material. Una primera constatación de que el niño está realizando una operación relacionada con el cambio de código, lo constituyen a nuestro modo de ver, las parejas o dobletes de términos equivalentes castellano-vasco. Este hecho insólito obviamente conocido en la producción lingüística de niños bilingües (Cf. Tabouret-Keller, 1967, Vila, 1981), pero en el monolingüe, demuestra que de algún modo el niño reconoce la no pertenencia del primer término (castellano) al código del interlocutor (vasco) lo que provoca esa especie de “traducción automática”.

Este fenómeno que se puede observar tanto a nivel de léxico (aislado o integrado en secuencias) como de frases (tipo fórmula fundamentalmente) no se aplica necesariamente a toda la producción que Mainer realiza en castellano en medio vascófono. En los datos que poseemos, las palabras aisladas parecen ser las primeras en aparecer con versión equivalente (aquí-hemen, 1; 9) apareciendo algo más tarde pequeñas frases (s'hacaido-jausinda, 2; 1).

Al final del período analizado desaparecen los “dobletes” y la presencia de frases analizadas traducidas (Te quito esto?-Kendukotxut?), implica ya una mayor evolución en la toma de conciencia de las dos lenguas.

Los pocos, pero sugerentes, datos relativos a la utilización de la gramática de las dos lenguas observadas, más que para teorizar sobre la diferenciación de lenguas en niños bilingües pueden servir, fundamentalmente, para formular hipótesis comparativas acerca del proceso de adquisición de cada una de las lenguas. Así, por qué aparece la marca pluralizadora “-s” en léxico vasco si la marca correspondiente en euskera “-k” se utilizaba con anterioridad. A pesar de la aparente igualdad formal (sufijo consonántico -s/-k) puede que la plurifuncionalidad de la forma vasca (-k marca de plural y de caso ergativo) haya hecho adoptar esta estrategia (?).

Respecto a los determinantes del sintagma nominal, sólo constatamos determinantes masculinos: ‘E (1) torre A’, ¿por qué no el femenino? ¿Es

un fenómeno habitual en el monolingüe hispanófono o es debido a la ausencia del género en el sintagma nominal vasco?

A continuación recogemos otras observaciones de índole diversa, que a mi entender constituyen también pruebas claras de la progresiva toma de conciencia de la duplicidad de sistemas lingüísticos:

- Interrumpe la verbalización de palabras o frases como si reconociera súbitamente que no pertenecen al código que está utilizando: “soineko hau da amari...” (este vestido es amari...) (amarillo).
- Juega a reconocer la lengua de los locutores de radio o televisión, o de las canciones retransmitidas (2; 8) “Euskeraz daki!”.
- Llama la atención a sus padres cuando éstos hablan en español. Para ello utiliza la frase-fórmula “euskeraz badakizu!” (Ya sabes euskera!). Conductas parecidas utilizan sus padres.
- Durante el período de vacaciones (2; 7) se constata la casi total desaparición de términos castellanos en el habla vasca de Maider. Podría responder a una mayor conciencia y por tanto diferenciación de los códigos, pero también es probable que sea debido a la disminución radical de input en lengua castellana.
- Por otro lado, es capaz de solicitar la traducción de algún término cuya versión vasca desconoce. Todavía utiliza para ello fórmulas poco convencionales: “Tirgue, hoi ze’da?” (Tigre, eso qué es?) en lugar de “¿Cómo se dice tigre en euskera”... (2; 8) pero el dominio de su lengua (de ninguna de sus lenguas) no es aún suficiente como para emitir esos enunciados (2; 8).
- Mirando en casa un libro de imágenes que ha sido contado en la guardería, trata de reconstruirlo en euskera. Intercala expresiones en castellano pero explicitando a menudo, el haberlas oído de su profesora, “más gordito, más grande, esan du Mercedes-ek” (lo ha dicho Mercedes) (2; 9).

A modo de conclusión, podemos decir que Maider hacia los dos años y medio, mucho antes de tener un dominio aceptable del euskera o del español, reconoce claramente qué enunciados corresponden a una lengua y cuáles a la otra. Esto no quiere decir que a nivel de uso desaparezcan las interferencias entre ambas lenguas. Interferencias no significa falta de conciencia necesariamente. Es bien conocido que el fenómeno de la interferencia subsiste también a nivel de adultos en quienes se supone un dominio normal y por tanto conciencia clara (competencia?) de cada uno de los códigos implicados.

Lo que interesa señalar con esto es que el proceso de toma de conciencia de la duplicidad de sistemas se instala mucho antes de que la adquisición de las lenguas haya culminado. Es evidente sin embargo, que ambos procesos no pueden ser absolutamente independientes y que la reflexión metalingüística observada a lo largo de esta doble adquisición tiene que ejercer necesariamente una influencia y diríamos positiva en el proceso mismo de adquisición de la lengua.

Para acabar estas reflexiones sugeridas por un material empírico, quería mencionar algunas observaciones relacionadas con las técnicas de aprendizaje bilingüe. Se refieren a las estrategias o técnicas utilizadas espontáneamente por los padres del caso observado, para favorecer el aprendizaje y la toma de conciencia de los códigos utilizados y por consiguiente facilitar su progresiva diferenciación. En efecto, lo que se observa en primer lugar es que casi automáticamente se traduce cualquier término de un código que aparezca intercalado en el otro; además, generalmente, se amplía el enunciado "agua" (Ura? ura nahi ahal duzu? etc. quieres agua?), y también automáticamente se corrigen los enunciados que presenten una interferencia u otro tipo de "incorrección" tanto de orden fonético como morfo-sintáctico. Otra técnica consiste en interrumpir la emisión del niño —si ésta no pertenece al código familiar (euskera), solicitando una especie de "ajuste de registro" mediante la pregunta: "Zer?" (¿Qué?). Ello es suficiente para que el niño cambie de código.

También se le pide explícitamente al niño que cambie de lengua: "Nola esaten de euskaraz?" (¿cómo se dice en vasco?).

Al mismo tiempo, son valoradas muy positivamente todas y cada una de las correcciones, cambios de código, etc., que el niño realiza tanto espontáneamente como a solicitud de sus padres.

Consideramos que en nuestro medio, así como en la mayoría de los medios bilingües, es imposible mantener el criterio que se suele considerar ideal, de identificación y separación absoluta de lenguas y personas (Ronjat, 1913, Pavlovitch, 1920, citados por Mc Laughlin, 1978). Considero que los pequeños recursos que acabo de enumerar, absolutamente normales y de sentido común, facilitan al niño la toma de conciencia y posterior utilización diferenciada de los códigos. Estos recursos no me parecen erróneos ni forzados siempre que el niño cuente con las condiciones mínimas para corresponder a las exigencias requeridas: suficiente input lingüístico correcto y situaciones reales de comunicación para la utilización de ambas lenguas.

Por otro lado, si algo muestran con claridad nuestros datos es que la capacidad de reflexión metalingüística empieza a desarrollarse muy temprano (seguramente con la propia adquisición del lenguaje) y que el aprendizaje bilingüe lo favorece. Sabemos que las lenguas no se aprenden en general, a través de la reflexión de su gramática. El motor lo constituye un medio que exija su utilización, las situaciones de diálogo, de comunicación real, tales como las del último ejemplo del diálogo de Mairer y Andere del material presentado. Sin embargo, el reflexionar sobre la lengua misma, complementa y acelera, a nuestro modo de ver, ese aprendizaje y no es ni imposible ni aburrido si se presenta adecuadamente, aunque el niño sólo tenga 2 años.

El aprendizaje de la lengua y de las lenguas, como cualquier otro aprendizaje real, necesita de la implicación directa, activa, experimental diríamos, del niño o del sujeto (que aprende) en general. Nos preocupa que quizás por desconocimiento no se utilice con la sistematicidad necesaria ese

estímulo natural y ese material excepcional que es el medio bilingüe, precisamente para aprender las lenguas implicadas.

BIBLIOGRAFIA

- Mc Laughlin, B., 1978, *Second language acquisition in childhood*, Lawrence Erlbaum Ass. Publ., Distributed by John Wiley and Sons, New York.
- Sinclair, H., 1974. L'acquisition du langage d'un point de vue Piagetien, *Folia phoniatrica*, 26, (1-12).
- De Villiers, J. G. and De Villiers, P. A. 1978, *Language acquisition*, Harvard University Press, London.
- Tabouret-Keller, A. (1968), La adquisición del lenguaje hablado en un niño criado en un medio bilingüe, en Ajuriaguerra et al., *Introducción a la psicolingüística*, Proteo, Buenos Aires, 1969.
- Volterra, V. y Taeschner, T. (1981), La adquisición del lenguaje en niños bilingües, *Infancia y aprendizaje*, nº 21, 1983 (23-36).

EL "CONTEXTO" Y LA ADQUISICION DEL LENGUAJE. UN ESTUDIO SOBRE NIÑOS MAYAS

Abstract. This study shows the development of the linguistic system of 147 and 151-year-old children from the Yucatán region of Mexico. Their linguistic behavior is analyzed.

S. López Omat

Children were 20 years old when living in the mountain zone of Yucatán, near the Guatemalan frontier. Their ages varied from 7 to 14. They were bilingual (K'iche' and Spanish) speakers, though from bilingual Spanish-Mexican families. Our analysis is based on the questions raised by "What does the child do?" and a formal level linguistic approach of the children's speech before 15 years of age. We also illustrate the types of language "switches" we observed among the younger children: the introduction of Spanish as a second language, the use of Spanish in the presence of the linguistic system of K'iche' or the use of K'iche' in the presence of the linguistic system of Spanish. We also discuss the possible functional objectives of the linguistic switch as a strategy to solve communicative or social objectives associated with a formal way of communication.

Then, we relate our results to the formal linguistic system and we finish by discussing the theoretical relevance of the present study in relation to the acquisition of language comprehension, as well as the concept of "context" in our acquisition studies.

EL MODELO EVOLUTIVO DE LA COMPRENSION DEL LENGUAJE

En los estudios sobre comprensión del lenguaje se presentan resultados del sistema de producción. Los resultados de ciertos estudios en los que se analiza la habilidad lingüística.

El concepto de nivel crítico puede clasificarse de manera de acuerdo con ejemplos en 1970 en 1971 y en 1972 a partir de los trabajos de Chomsky. El concepto de nivel crítico puede clasificarse de manera de acuerdo con ejemplos en 1970 en 1971 y en 1972 a partir de los trabajos de Chomsky. El concepto de nivel crítico puede clasificarse de manera de acuerdo con ejemplos en 1970 en 1971 y en 1972 a partir de los trabajos de Chomsky.

ABSTRACT

We have conducted a replication study, about the development of metalinguistic reasoning (why and why-not of words and expressions) previously done in Spain, about the gender-endings in Spanish.

Subjects were 26 maya children, living in the mexican state of Quintana Roo, near the Guatemala frontier. Their ages ranged from 5 to 13, they were monolingual mexican (spanish) speakers, though from bilingual (maya-mexican) families. Our predictions, based on the acquisition model we present, were that we wouldn't find a formal (metalinguistic) tratment of the problem posed, before 13 years of age. We also hypothesized the types of evolutive "mistakes" we should find: amongst the younger children the interpretation of gender as a linguistic feature in direct correspondence with concrete characteristics of reality. The elder children would show the comprehension of this linguistic feature as arbitrarily related to the characteristics of real objects: a metalinguistic or formal way of comprehension.

Thereon, we relate our results to the former, obtained in Spain; and we finish by considering the theoretical relevance of the results in the context of our model for the acquisition of language comprehension, as well as the meaning of "context" in our acquisition studies.

1. MODELO EVOLUTIVO DE LA COMPRESION DEL LENGUAJE

En los estudios sobre comprensión del lenguaje se presentan mezclados dos géneros de problemas: Un problema de niveles evolutivos, un problema de habilidades lingüísticas.

El concepto de nivel, como modo cualitativo de adaptación, expresado por ejemplo en Razran 1971; o en A. Caparros García-Moreno 1978, ha de ser discriminado de las tradicionales habilidades en la adquisición del lenguaje: imitación, comprensión, producción (N. M. Hoenigmann-Storall,

1982; Donaldson & Balfur 1968; T. G. Bever 1970; L. Komisarjevsky - Tyler 1981).

En estos momentos, éstas tres habilidades, constituyen un paradigma experimental muy frecuente para estudiar la adquisición de una estructura lingüística (véase además de los estudios citados, F. N. Harris y J. A. Flora 1982).

Si ésta es la situación actual, hubo un momento (1963) en que estas habilidades fueron formalmente propuestas como habilidades relativamente independientes pero de complejidad evolutiva creciente (C. Fraser & U. Bellugi & R. Brown, 1963).

En líneas generales, un problema lingüístico cualquiera, como puede ser la formación de oraciones interrogativas con ¿Qué?, puede producir en el niño respuestas de imitación, de comprensión o de producción. Una de ellas, dos de ellas o las tres. Según esa relativa independencia de las tres habilidades a que antes nos referíamos.

En un principio se supuso que, además, las tres habilidades se escalonaban evolutivamente, es decir primero se imita algo, luego se comprende eso mismo (las interrogativas con "Qué" por ej.), y por último se accede a producirlo.

Sin embargo, los mismos estudios citados y otros muchos, presentan permanentemente resultados contradictorios. Es decir, también hay múltiples evidencias experimentales sobre el orden de adquisición inverso (la producción antecediendo a la comprensión). Estos resultados contradictorios indican, a nuestro entender, que se están mezclando diferentes niveles de complejidad cognitiva en el análisis. Es decir, cuando una verbalización se produce primero, y se comprende después, ello es porque es así para ese caso o porque la observación experimental sobre la *producción* se ha realizado en condiciones de mínima dificultad, y las pruebas de comprensión se han realizado en condiciones de máxima dificultad.

Las *condiciones* de presentación del problema lingüístico al niño, concretan Niveles distintos de dificultad cognitiva y esto rara vez se discrimina en los trabajos experimentales actuales.

Por ejemplo: en el trabajo anteriormente citado, F. N. Harris y J. A. Flora (1982) dicen textualmente (pág. 302) "En 1976 Brown mostró que los referentes concretos facilitaban la actuación de los niños en tareas de comprensión, hemos usado por ello juguetes para representar las acciones y objetos descritos en las tareas de comprensión y producción". Es decir, para medir la comprensión y la producción se utilizan referentes concretos de las palabras. Con ello, a nuestro entender, tanto la producción como la comprensión se están midiendo a nivel espontáneo. De ese modo, el resultado dará siempre desarrollos muy tempranos de las habilidades estudiadas.

De hecho, en su discusión de los resultados, Harris y Flora (pág. 309), comienzan señalando que "los resultados de este experimento indicaron que niños tan pequeños como 4'6, utilizan estructuras lingüísticas que enfatizan correctamente el paciente y des-enfatizan el agente, en contextos experimentales".

Hay, en psicolingüística evolutiva, casi una "carrera" para mostrar adquisiciones del lenguaje cuanto más tempranas mejor. Quizá porque "tanto más temprano, tanto más independiente de la evolución del pensamiento".

Siguiendo con nuestro ejemplo, en un estudio similar (comprensión de la distinción sujeto agente/sujeto paciente), nuestros niños de 4'6 años no comprendían las verbalizaciones estudiadas (S. López Ornat, 1983 (a)).

El nivel formal de comprensión aparecía a los 8 años. Y el nivel espontáneo (el que nos parece que ha sido estudiado por Harris y Flora) aparecía entre los 6 y 7.

Comparando ambos trabajos, y considerando en el mejor de los casos, que el giro concreto utilizado por nosotros fue más complejo, no deja de haber una importante diferencia entre plantear una *adquisición* a los 4'6 o plantearla a los 8.

La razón, creemos, es que el criterio de adquisición obviamente varía según el *nivel* al que se considere. Y estos niveles no dependen del desarrollo lingüístico en concreto, sino del cognitivo en general.

En un reciente artículo (S. López Ornat, 1983 (b)) explicábamos nuestra hipótesis sobre tres niveles (Espontáneo, Referencial y Formal o Metalingüístico) a los que se produce, comprende o imita una misma verbalización.

Si bien nuestro trabajo se ha centrado en la definición de esos niveles sobre *una* sola de las tres habilidades (*comprensión*), suponemos que éstos se darán igualmente cuando las habilidades consideradas sean la imitación o la producción.

Previo a un nivel espontáneo, podemos hablar de un nivel "inferior" en el que no se da la comprensión de la verbalización estudiada *aunque ésta* se presente en condiciones de contextuación: intra y extralingüística, presente y simultánea a la verbalización (Ver S. López Ornat 1983 (a) para observaciones experimentales).

En el Nivel Espontáneo, la comprensión se da cuando (y sólo cuando) ésta se produce contextuada tanto lingüística como extralingüísticamente: incluida en un cuento y además relatada con lenguaje gestual (Ver S. López Ornat 1975, 1977, 1983 (a) y 1983 (b)).

En el Nivel Referencial, la comprensión se da aunque se presente aislada de ambos contextos. Sin embargo, el niño recurre a establecer una relación entre la verbalización y un contexto *concreto* pero *interno* (referencia), operación que se apoya sobre el recuerdo de contextos anteriores.

Si esta posibilidad de referencia (recorrir a concretar lo abstracto) le es impedida, el niño *PIERDE* la comprensión de la verbalización (Ver observaciones experimentales de S. López Ornat 1981 y 1983 (a)).

En el Nivel Formal o Metalingüístico, la conducta de la comprensión de la verbalización se independiza de los contextos antes mencionados, y el niño presenta la habilidad para comprender la verbalización directamente, apoyado, como los adultos, en las claves intralingüísticas y en el contexto de la emisión (situacional). (I. e: S. López Ornat 1975, 1977, 1981, 1983 (a), 1983 (b)).

Recientemente P. M. Hargrove y J. M. Panagos (1982) han propuesto un modelo similar al que vengo explicando, si bien en un grado de mayor generalidad. Mencionan un primer "estadio", el estadio-"vinculado-al-contexto"; el segundo es un estadio "distruido-del-contexto" en donde el niño se da cuenta de la discrepancia entre el contexto y la sintaxis, pero ello le confunde y le lleva a cometer errores. El tercer estadio es el "libre-de-contexto", y en él los niños se guían por la información sintáctica.

La nomenclatura varía, pero los conceptos son muy similares a los expuestos por nosotros: El modelo de Hargrove y Panagos gira también en torno a la relación con el contexto para definir los "estadios".

2. EL CONCEPTO DE CONTEXTO LINGÜÍSTICO

Entendemos "contexto" como la información de que dispone un sujeto para la interacción con un proceso concreto en una ocasión particular.

En su recensión sobre el contexto para la comprensión, Clark y Carlson (1981), distinguen un contexto intrínseco de un contexto incidental. Los elementos del proceso al que nos hemos referido antes forman parte del contexto intrínseco. El contexto incidental afecta al proceso sólo de modo indirecto, incidental, pero sus elementos ni pertenecen al proceso. Si el contexto es intrínseco, resulta necesario (condición necesaria, pues) para que se dé el proceso en cuestión. El contexto incidental no constituye condición necesaria.

Experimentalmente, nuestros trabajos anteriores han abordado solamente el contexto intrínseco y en ellos pretendemos que el modo como el niño manipula ese contexto intrínseco caracteriza su *nivel* de comprensión del lenguaje.

Ahora bien, en una situación de comunicación diádica como es la experimental (relación experimentador-niño), el contexto intrínseco del que escucha (el niño por ej.) y pretende entender al que habla (la experimentadora) ahora y aquí, es el código común.

Ese código común es, según los trabajos actuales (ver la revisión citada de Clark y Carlson) una resultante de tres clases de código comunes posibles: el lingüístico, el situacional y el conceptual. Es decir: la E. habla la misma lengua que el niño, explica la situación ante él, y además comparte un sistema común de conceptos con él.

Veamos la manipulación de estos códigos en el trabajo experimental. Los códigos transmiten información, la contienen. Le corresponde al receptor decodificarla. El trabajo experimental que exponemos a continuación consiste en manipular *la cantidad de información* que el niño recibe sobre el significado de una verbalización.

En principio, si el procedimiento es riguroso, prácticamente todas las variables situacionales, conceptuales y lingüísticas han de ser controladas

experimentalmente. Es decir, mantenidas constantes, y por tanto conocidas. Otras variables serán manipuladas.

Por ejemplo, en este trabajo, cuando la E. explica al niño y a su familia la situación en las entrevistas previas, está poniendo en común el contexto situacional. Por otro lado, conceptos como el de gramaticalidad ("¿Se puede decir...?") han sido manipulados experimentalmente en este trabajo. Pertenecen al contexto conceptual.

El contexto lingüístico ha sido manipulado experimentalmente con el objetivo de aumentar o disminuir el número de fuentes de información de que dispone el niño para comprender la verbalización de la E..

¿Cómo? En el trabajo sobre el género que ahora presentamos, todos los niños han recibido primero un alto monto de información, es decir, en la Prueba 1 de comprensión recibieron una determinada información verbal además de la percepción y/o manipulación de los referentes concretos (juguetes, plastelina). En las Pruebas 2 y 3 la información quedó reducida a la verbal.

Considerando los resultados de los trabajos anteriormente realizados, hemos especificado algo más los significados de los niveles hipotetizados (ver S. López Ornat 1983 (b)).

Para el nivel inferior, por grande que sea el monto de información relevante proporcionada, el niño no consigue decodificar el mensaje. Sin embargo, ese máximo de información sí permite comprender al niño de nivel espontáneo. El contexto lingüístico consiste, para esta condición, en: información verbal ("intra lingüística"), información no-verbal ("extralingüística: gestos, mímica), información referencial (una coordenada concreta donde la verbalización tendría aplicación) y además información activa (actividades y/o manipulaciones del niño).

Al suprimir dos de estas fuentes de información, la no-verbal y la activa, algunos niños, los menores, dejan de comprender, otros, mayores, siguen comprendiendo, a pesar de la reducción del "contexto".

A los primeros los evaluamos definitivamente como de nivel espontáneo. Aquel en que la comprensión depende de la presencia simultánea de las cuatro fuentes de información mencionadas.

Los niños mayores, como decíamos antes, siguen comprendiendo aunque las fuentes de información se hayan limitado a dos: la referencial y la verbal. Los evaluamos provisionalmente como de nivel referencial. Pero algunos de ellos, de más edad, siguen comprendiendo la verbalización estudiada aún cuando el contexto se reduce a una sola fuente de información: la verbal.

Se trata del nivel formal o metalingüístico, que caracteriza también a los adultos.

Es decir, los niños de nivel referencial precisan de la información verbal y de la referencial; los niños de nivel formal comprenden aunque solo se proporcione la información verbal.

Quedan, como se ve, mil precisiones que hacer al concepto de contexto, todas ellas necesarias para ahondar en las características de estos niveles

de comprensión del lenguaje, pero todas ellas, las ya definidas y las todavía por definir, deberán tener que ver con la disponibilidad de información que tenga el sujeto de la investigación.

Al respecto de esta problemática, P. Oleron planteaba en 1979 "El éxito de la teoría de Chomsky trajo aparejado un desinterés hacia el contexto... (después)... se pueden citar las muchas experiencias ideadas por Bransford (1974) en las cuales enunciados o exposiciones más o menos largos parecen ininteligibles si previamente no se presenta a los sujetos una palabra o una ilustración (que cumple el papel de contexto situacional). Estas experiencias se efectuaron con adultos, pero son aplicables a los niños, para los cuales está por desarrollarse un estudio genético" (pág. 94).

3. PRESENTACION DEL ESTUDIO SOBRE NIÑOS MAYAS

El trabajo se realizó durante los meses de verano en Puerto Morelos, poblado maya costero del Estado de Quintana Roo, Méjico, cercano ya a la frontera de Guatemala.

Se trata de una región histórica maya (E. E. Stuart & G. S. Stuart, 1977), cuyos poblados no habían tenido contacto con la cultura estatal mejicana hasta hace unos 40 años. Por aquel entonces, el presidente de Méjico, decidió construir una ciudad turística —Cancun— en el estado de Quintana Roo, costa del Mar Caribe. La construcción de este emporio hotelero determinó también la penetración de la cultura oficial mejicana, en unas tierras que hasta entonces sólo habitaban mayas, cazadores, agricultores y pescadores, hablantes de la lengua maya.

Desde entonces el estado mejicano ha construido escuelas para todos los niños de la región, poblado a poblado. Las escuelas son, sin embargo, *monolingües* de castellano.

Así, como en todos, en el poblado donde se ha realizado la investigación —Puerto Morelos— hay una escuela oficial en castellano para todos los niños. Y también una escuela de Formación Profesional, a la que pueden acudir tras los estudios primarios, para formarse como pescadores. Tras estos estudios, el Gobierno les entrega una barca, y les compra todo el pescado (langosta y mero) que traigan. Por haber además, múltiples nuevas formas de trabajo, derivadas de la "entrada de la civilización", este poblado no tiene una tendencia emigratoria, sino a la inversa, permanentemente aumenta su población, procedente tanto de poblados mayas interiores (selva tropical) como de otros estados de Méjico, donde se sabe que hay una "tierra virgen" que "colonizar".

Todo este proceso se ha dado en muy poco tiempo, unos 40 años, y con la "colonización" ha entrado el castellano-mejicano y la "moda" de que es más "culto" hablar castellano que hablar maya.

Este estado de cosas ha derivado en un fenómeno difícil de observar en otros lugares, al menos en España. Los niños de Puerto Morelos son

monolingües de castellano, los abuelos son monolingües de maya y entre los padres (de las 26 familias entrevistadas) se da una curiosa situación mixta: el padre, que trabaja en la calle, en un nuevo trabajo "occidental" (por ejemplo un "chiringuito" para turistas), suele ser bilingüe. En toda la población (unos 500 habitantes) no encontré un solo cabeza de familia que no hablase mejicano, además de maya. Pero en ambos casos el maya que "hablan" se reduce a comprenderlo: Sólo lo usan para "hablar en casa, con la mujer, los abuelos, tías, etc." de modo que en el bilingüismo de los padres y de la población masculina relativamente joven, hay, en la mayoría de los casos, una clara dominancia del mejicano.

El caso con las madres (no con las madres jóvenes) es el inverso. Suelen utilizar permanentemente el maya con sus hijos/hijas (que les entienden pero les contestan en castellano), con sus esposos, con las vecinas, con sus propios padres y con los familiares en general. Trabajan en la casa, o en el campo (interior) con lo cual su necesidad del mejicano es muy reducida. No se oponen a la "castellanización" de sus hijos, antes bien, tienden a llevarles a la escuela, y a aceptar lentamente la "mejicanización". Ellas van descalzas y visten el "Ipil", sacan agua del pozo, y hacen fuego entre piedras para preparar las "tortillas" de maíz. Pero sus bebés llevan "dodotis".

Los niños con los que hemos realizado la investigación, 26 niños de entre 4 años y medio y 13 años y 11 meses, eran todos monolingües de mejicano. Ninguno de ellos hablaba el maya, aunque casi todos entendían a sus madres-abuelas. Por término medio los mayores de 5 años estaban escolarizados desde esa edad. El criterio para la entrada en la escuela, en éste lugar concreto, era un "buen conocimiento" del castellano. Algunos niños entraban a los 4 años, pero otros no lo hacían hasta los 6.

4. a. El problema

No se trataba de mostrar las diferencias entre el grupo de niños mayas y el grupo de niños españoles (S. López Ornat 1977) con los que hemos trabajado el mismo problema: la asignación de sufijos de género. Esas diferencias deben existir, y de hecho se han dado (aparentemente como "retraso cronológico" con respecto a los niños españoles); se trataba de comprobar si los niveles de adquisición de la comprensión del lenguaje se mostraban también en niños de condiciones culturales tan distintas de las de los niños españoles. Es decir, de averiguar si el modelo antes explicado es generalizable o resulta limitado a los niños occidentales.

El problema elegido fue el planteamiento de una cuestión metalingüística. Les pedimos a los niños sus razones (por qué) ante un problema metalingüístico. El problema elegido fue el de la asignación de género a las palabras.

En 1977 vimos cómo los niños (españoles) desde los 3 años daban ra-

zones ante ese problema metalingüístico. Cuando se les preguntaba, por ej., si a este objeto (una oveja de juguete) se le podría llamar "ovejo" respondían si o no pero sobre todo daban razones. Razones ¿de qué tipo? Los niños de 3 años daban razones relativas al objeto ("No, no puedes llamarla ovejo, porque los ovejos tienen cinco patas") es decir, el lenguaje como reflejo de sus referentes. En aquel estudio vimos cómo los niños de 5 años mostraban una interesante variante de este tipo de razones: la "forma" de los objetos: "No, no puedes llamarle meso, porque un meso es más pequeño; no puedes decir "guemo", porque "guemo" es más alto que "guema"... etc., etc." Las razones propiamente metalingüísticas empiezan a aparecer a los 7 años. A esa edad los niños planteaban "No puedes decir vasa porque no se le puede cambiar de nombre" o "no puedes decir meso porque ya está puesto el nombre 'mesa'". Estos razonamientos, que son metalingüísticos porque explican el lenguaje a partir del lenguaje, evolucionan todavía hasta su forma más abstracta, que entre niños españoles aparecía a los 13 años "Sí, puedes llamarlo soldada, pero tendríamos que haber llamado con "A" al hombre" o "Es un acuerdo previo, podríamos haberlo llamado meso". Es decir, los niños más mayores, y presumiblemente los adultos con cierto nivel cultural —pero no todos los adultos— producen explicaciones metalingüísticas de tipo totalmente abstracto: El lenguaje se explica con lenguaje y la relación del lenguaje con la realidad es un problema social, de consenso.

En cualquier caso este trabajo mostraba que los niños pequeños, ante un problema sencillo como el del género, pueden entender un problema metalingüístico, y tienen *su* modo de resolverlo.

Ese modo-de-resolverlo, a su vez, no es metalingüístico (para el género) hasta los 7 años. El primer modo-de-resolverlo es concreto (correspondencia directa objeto-signo) y aparece a los 3 años. El segundo modo de resolverlo es abstracto, pero concretado, es decir: *referencial*. El niño tiene conciencia metalingüística ante el problema concreto que se le plantea, pero no parece tenerla *en general* para todo el sistema de lenguaje.

El tercer modo de resolver el mismo problema, el modo metalingüístico propiamente dicho, es totalmente abstracto, es decir "en general, para esto del género, o para cualquier otro fenómeno lingüístico, estamos ante un sistema de convenciones".

El problema planteado a los niños mayas fue también el problema metalingüístico de la asignación de género.

4. b. Hipótesis

Dado que nuestra muestra sólo incluía una niña mayor de 13 años, nos planteamos que no encontraríamos entre los niños mayas entrevistados ningún caso de razonamiento metalingüístico formal.

Supusimos también que los niños más pequeños razonarían de modo

concreto, es decir aceptarían o no los cambios de género propuestos por la E., pero con argumentos relacionados con el referente (objeto) y que los mayores mostrarían razones de tipo metalingüístico, si bien *referenciales*, es decir, concretadas al caso, no al sistema.

Nuestro último supuesto fue que las condiciones de vida y escolarización antes descritas implicarían algún retraso cronológico de este proceso con respecto al seguido por niños españoles.

Por esa razón tomamos como niños “pequeños” a niños de entre 4’6 y 8 años (un año más que para niños españoles), y como niños “intermedios” (supuestamente referenciales) a los niños de entre 8 y 11 años.

5. PROCEDIMIENTO

El grupo de “pequeños”, entre 4’6 y 8 años, constaba de 11 sujetos. El grupo de “intermedios”, constaba también de 11 sujetos, y por último vimos un grupo pequeño (4 sujetos) de niños “mayores” entre 11 y 14 años.

Todos los sujetos, niñas y niños, estaban previamente familiarizados conmigo, a través de las entrevistas pre-experimentales que mantuve tanto con los niños como con sus familias.

A estas entrevistas previas, fui siempre acompañada de mi propia hija (3 años), de modo que la relación con las familias y los niños se establecía con mucha mayor facilidad.

Con estas entrevistas previas descarté todos los niños que no cumplieran las condiciones antes enunciadas, trabajé solamente con niños nativos, monolingües, procedentes de familias mayas bilingües. No tomé ninguna medida del nivel intelectual, sin embargo todos los sujetos de la muestra estaban escolarizados sin excepción.

En entrevistas individuales presenté a los niños tres pruebas, sucesivamente. La entrevista experimental duraba así 30 minutos aproximadamente.

La Prueba 1 era de condiciones *concretas*, en ella el problema metalingüístico se planteaba de modo verbal y real simultáneamente: El niño veía y manipulaba el objeto a la vez que hablaba sobre él con la E.

La E. le planteaba el problema metalingüístico al niño (¿Se podría llamar... “canico”?), e inquiría por las razones del niño para su contestación.

Las razones estaban previamente clasificadas de acuerdo a la hipótesis, en tres tipos posibles.

R1 = No dar razones. En cualquiera de sus formas de expresión. Se trata de la conducta típica del nivel inferior, que aunque no se esperaba en ésta muestra, debíamos contemplar como posible. Se trata de niños que no comprenden el problema planteado. Para ellos estaba diseñada también la Prueba 3. Una prueba de captación de errores. Suponíamos que de aparecer algún niño “R1”, además de no dar razones, no descubriría los errores de la Prueba 3.

R2 = Razones relativas al referente. Es decir razones concretas, del tipo encontrado para niños de Madrid entre 3 y 7 años. Aceptarían o no los cambios de género, con razones de correspondencia directa entre el sufijo de género y la realidad. Estos niños, según hipótesis, descubrirían los "errores" incluidos en la Prueba 3.

R3 = Razones metalingüísticas, pero de tipo referencial, es decir, concretado. El tipo de razones encontradas en niños españoles entre los 7 y 13 años. También suponíamos que estos niños descubrirían los errores incluidos en la Prueba 3.

Sujeto Nº	Edad	Nombre	OBSERVACIONES	
PRUEBA 1: IDENTIFICACION DEL OBJETO				
E: EXPERIMENTADORA	TIPO DE PRUEBA	R: SUJETO	EVALUACION	
1. 1. A. Hace y muestra un muñeco de plastelina. ¿QUE ES ESTO?	NOMINACION			
1. 2. A. Referido al objeto ¿Se podría llamar? (género cambiado) DOS ENSAYOS	CAMBIO DE GENERO			
1. 3. A. ¿POR QUE dijiste SI/NO?	RAZONES (Prueba metalingüística)		TIPO DE RAZON	
1. 1. B. E. hace una bola de plastelina o muestra una canica. ¿QUE ES ESTO?	NOMINACION			
1. 2. B. Referido al objeto ¿Se podría llamar? (género cambiado) UN ENSAYO	CAMBIO DE GENERO			
1. 3. B ¿POR QUE dijiste SI/NO?	RAZONES (Pruebas metalingüística)		TIPO DE RAZON	

En la página anterior hemos reproducido el protocolo para la Prueba 1.

La Prueba 2, realizada a continuación planteaba las mismas preguntas metalingüísticas en condiciones distintas. La cantidad de información de que disponía el niño se veía mermada en esta prueba. Las fuentes de información eran 1) verbal y 2) referencial (las imágenes concretas de un vaso y una iguana). Pero el objeto concreto había desaparecido, siendo que estuvo presente en las condiciones de la Prueba 1.

Reproducimos a continuación un protocolo de la Prueba 2.

Sujeto Nº	Edad	Nombre	OBSERVACIONES	
PRUEBA 2: IDENTIFICACION DEL SIGNO				
E: EXPERIMENTADORA	TIPO DE PRUEBA	R: SUJETO	EVALUACION	
2. 1. A. ¿Sabes lo que es un vaso?	IDENTIFICACION SIGNO			
2. 2. A. ¿Se podría llamar vasa? DOS ENSAYOS	CAMBIO DE GENERO			
2. 3. A. ¿POR QUE dijiste SI/NO?	RAZONES (Prueba metalingüística)			
2. 1. B. ¿Sabes lo que es una iguana/gallina?	IDENTIFICACION SIGNO			
2. 2. B. ¿Se podría llamar iguano/gallino? UN ENSAYO	CAMBIO DE GENERO			
2. 3. B. ¿POR QUE dijiste SI/NO?	RAZONES (Prueba metalingüística)			

Por último la Prueba 3 utilizó referentes desconocidos. Es decir las fuentes de información quedaron reducidas a las verbales.

No hay actividad ni percepción directa, no hay tampoco referentes concretos. El problema se plantea *sólo* verbalmente. El problema esta vez es la captación de un error. La E. relata un cuento, según el cual un Sr. encontró "un tollo" (Para la mitad de los sujetos, para la otra mitad, el Sr. encontró "una guema") pero el Sr. al explicárselo a su mujer se equivoca (de hecho) y utiliza el género incorrectamente. Supusimos que solamente los niños "inferiores" podían no captar el error cometido por el personaje del cuento, y que los demás niños, tanto concretos como referenciales, percibirían el error.

Sujeto Nº	Edad	Nombre		
OBSERVACIONES:				
PRUEBA 3: RECUERDO SIGNOS DESCONOCIDOS				
E: EXPERIMENTADOR	TIPO DE PRUEBA	R: SUJETO	EVALUACION	
3. 1. Ahora te voy a contar un cuentito, y luego te pregunto algo de las palabras. Verás: "Un Sr. subió a una montaña y se encontró un tollo/una guema. No importa que no sepas lo que es. El caso es que se encontró un tollo/una guema. Así que el Sr. que subió a la montaña, ¿Qué se encontró?"	ATENCION REPRODUCCION			
3. 2. "Cuando el Sr. llegó a su casa le dijo a su esposa: ¿Sabes?, he encontrado una tolla/un guemo... ¿Te parece que el Sr. habló bien o mal...? ¿Por qué?"	CAPTACION DE ERROR			
3. 3. "Te acuerdas de cómo se llamaba lo que el Sr. encontró?"	RECUERDO DEL SIGNO DESCONOCIDO "CORRECTO"			
3. 4. "¿Te acuerdas de lo que el Sr. le dijo a su esposa?"	RECUERDO DEL SIGNO DESCONOCIDO "INCORRECTO"			

6. RESULTADOS

Con respecto a las “razones” dadas, cada sujeto tuvo 4 oportunidades. En la Prueba 1, dos oportunidades ante los problemas “plastelina/o” y “canica/o”, y en la Prueba 2 otras dos oportunidades ante los problemas “vaso/a” e “iguana/o”. Por tratarse de una muestra de 26 sujetos, podríamos registrar un total de $26 \times 4 = 104$ razones. Éstas, se han distribuido así:

CUADRO I

R1 = No da ninguna razón

Prueba 1			Prueba 2		
Suj. N°	Edad	N° de R1	Suj. N°	Edad	N° de R1
1	9'11	1	6	9'8	1
4	7	1	8	11	1
7	4'5	2	7	4'5	2
9	5	2	9	5	2
10	10'7	1	17	9	1
11	11'1	1	11	11'1	1
12	9'4	1	13	7'9	2
13	7'9	2	15	7'1	2
15	7'1	2	21	6'4	2
21	6'4	2	23	7'10	1
23	7'10	1			
25	7'11	1			
26	7'6	2			
27	5'3	2			

Con respecto a las razones de tipo R2, es decir razones relativas al referente (objeto “real” designado), éstas se contabilizan así, separando las de Prueba 1 y Prueba 2:

CUADRO II

R2 = RAZONES RELATIVAS AL REFERENTE

Entre paréntesis el N° del sujeto y la edad en años y meses.

PRUEBA 1	
1. "Se llama igual porque trabajan de lo mismo" (N° 2, 10'5)	
2. "Sí, tienen vestidos diferentes" (N° 2, 10'5)	
3. "El bolo es más grande" (N° 2, 10'5) y (N° 5, 11'3)	
4. "Payaso es macho y no hembra" (N° 10, 10'7)	
5. "Uno es hombre y otro es mujer" (N° 16, 10'10) y (N° 18, 9'10) y (N° 22, 9'3)	
6. "La payasa da hijos y el payaso no" (N° 19, 8'9)	
7. (Muñeca) "Sí, sí tiene pelo acá" (N° 14, 5'2)	
8. "Sí, es igual, porque es una bola" (N° 14, 5'2)	
9. "No, son diferentes en la ropa, en el pelo" (N° 1, 9'11)	
10. "No, plastelino es de otra forma" (N° 21, 6'4)	
PRUEBA 2	
1. "Sí, porque se parecen mucho" (N° 1, 9'11)	
2. "La iguana tiene lagartijas y el iguano no" (N° 1, 9'11)	
3. "El vaso puede ser de cualquier cosa, en cambio la vasa es como para flores" (N° 2, 10'5)	
4. "Uno es hombre y otro mujer" (N° 2, 10'5) (N° 5, 11'3) y (N° 22, 9'3)	
5. "El otro es hembra y el otro es macho" (N° 4, 7)	
6. "Iguano e iguana es la misma cosa" (N° 11, 11'1)	
7. "No, porque no pone huevos, es macho" (N° 16, 10'10) (N° 20, 13'11)	
8. "No, porque la iguana pone crías y el iguano no" (N° 24, 8'2)	
9. "Sí, porque un vaso es diferente a un pote" (N° 14, 5'2)	
10. "Sí, porque iguana e iguano es lo mismo que la iguana" (N° 14, 5'2)	
11. "No, la vasa es otra y el vaso es otro" (N° 10, 10'7)	
12. "No, porque estás pronunciando "vasa", vasa es grande" (N° 5, 11'3)	
13. "Sí, porque hay iguanas y hay iguanos (N° 18, 9'10)	
14. "No, porque una es una cosa y otra es otra cosa... como una es un libro y otra es una silla (N° 12, 9'4) y (N° 23, 7'10)	
15. "No, porque vasa no es nada, en vaso se toma agua" (N° 20, 13'11)	
N R2 = 34 (R TOTAL = 104)	

Por último las razones R 3, razones metalingüísticas de tipo referencial, fueron, para las pruebas 1 y 2 las siguientes:

CUADRO III

R3 = RAZONES METALINGÜÍSTICAS (REFERENCIALES)

PRUEBA 2

1. "Vasa no, se debe llamar vaso" (Nº 8, 8'11)
2. "No, porque no se puede decir vasa" (Nº 15, 7'1)
3. "No, porque no se puede llamar vasa" (Nº 17, 9)
4. "No, porque vasa se oye así como diferente, y el vaso no" (Nº 24, 8'2)
5. "No (vasa) tampoco no suena bien, pero taza sí suena bien" (Nº 16, 10'10)
6. "No, son de otra clase" (Nº 4, 7)
7. "No es el mismo nombre" (Nº 6, 9'8)
8. "No, porque no es igual, es otra palabra" (Nº 22, 9'3)
9. "No, porque vasa se oye mal" (Nº 27, 5'3)
10. "Sí, nadie dice gallino" (Nº 27, 5'3)
11. "No, porque no se oye bien la palabra vasa" (Nº 18, 9'10)
12. "No, porque UNA es VASA y UNO es VASO (Nº 12, 9'4)
13. "No, porque al vaso se le llama vaso" (Nº 19, 8'9)
14. "Sí, vasa se me olvida" (Nº 25, 7'11)
15. "No, porque no es igual" (Nº 23, 7'10)

PRUEBA 1

1. "Es que no es el mismo nombre" (Nº 6, 9'8)
2. "Es de otra clase" (Nº 4, 7)
3. "No, porque no suena con la misma letra" (Nº 17, 9)
4. "No, porque hablándolo es canica" (Nº 19, 8'9)
5. "No: pelota" (Nº 21, 6'4)
6. "No, canico es otra palabra, se pronuncian con otro nombre" (Nº 22, 9'3)
7. "No, se oye mal" (Nº 25, 7'11)
8. "No, porque son dos nombres" (Nº 17, 9)
9. "No, 'bolito' no, 'pelotita' sí" (Nº 5, 11'3)
10. "No, porque el muñeco se llama niño" (Nº 5, 11'3)
11. "No, porque es una pluma" (Nº 6, 9'8)
12. "No, son dos. Son dos nombres" (Nº 17, 9)
13. "Este es payaso. En cambio la mujer es payasa" (Nº 8, 11)
14. "Sí, pero yo le digo canica" (Nº 14, 5'2)
15. "No, no está bien. Otra es canica y otro es canico" (Nº 23, 7'10)
16. "Porque una es muñeca y uno es muñeco" (Nº 12, 9'4)
17. "No, porque es una canica, no se oye bien que digas canico" (Nº 18, 9'10)
18. "Porque canico no se debe decir así" (Nº 8, 11)
19. "No suena bien decir canico" (Nº 16, 10'10) y (Nº 20, 13'11)
20. "No, porque uno es femenino y otro es masculino" (Nº 20, 13'11)

A pesar de la presencia de 4 niños mayores de 11 años, no hemos encontrado ningún caso de razonamiento metalingüístico de tipo formal, el tipo que aparecía a los 13 años en la muestra de niños españoles.

Los resultados antes reseñados se agrupan así:

CUADRO IV

PRUEBA 1				PRUEBA 2		
Edades			R	Edades		
4'6 a 8	8 a 11	11 a 14		4'6 a 8	8 a 11	11 a 14
14 63%	3 13'6%	1 12'5%	Nº de R 1	12 54'5%	2 9%	2 25%
3 13'6%	9 40%	1 12'5%	Nº de R 2	4 18'1%	10 45'4%	5 62'5%
5 22'7%	10 45'4%	6 75%	Nº de R 3	6 27'4%	10 45'4%	1 12'5%
N = 22	N = 22	N = 8		N = 22	N = 22	N = 8

Datos en círculo: considerados significativos

Para la lectura del cuadro veamos algunos ejemplos:

El número total de razones R1 que pueden dar los niños de 4'6 a 8 años ($N = 11$) en la Prueba 1 (2 problemas) es de $11 \times 2 = 22$. Dieron de hecho 14. Es decir un 63% del total de su grupo de edad. Recuerdese que el grupo de edad de 8 a 11 años es del mismo número de sujetos (11) que el anterior. De modo que los porcentajes para cada prueba están calculados sobre 22. El grupo de edad de 11 a 14 años consta sólo de 4 niños. Como cada prueba contiene 2 problemas, pueden dar un total de 8 razones en cada prueba. Por ejemplo, el 62'5% de los niños mayores de 11 años dieron razones de tipo 2 (concretas) en la Prueba 2 (Presentación más compleja, sólo verbal). Este dato, como se ve, contradice la hipótesis, en su sentido cronológico, como veremos a continuación.

Otro ejemplo: los niños del grupo "intermedio" entre 8 y 11 años se distribuyen casi por igual entre dos tipos de razones *con independencia de la prueba realizada*. En efecto: Ante la Prueba 1, el 40% de ellos dan razones R 2, y el 45'4% dan razones R 3. Algo parecido sucede con la Prueba 2; esta vez se dividen casi exactamente en dos "bandos", 45'4% de R2 y de R3.

Los datos considerados significativos están rodeados en el CUADRO IV con un círculo. Extrayéndolos y enunciándolos, tendríamos:

(A) *En condiciones de mayor facilitación* (Prueba 1) (Presentación en contextos verbales y referenciales concretos)

1) Los niños más pequeños (4'6 a 8 años) *no* producen, como esperábamos, razones de tipo concreto R 2, sino que muestran no comprender el problema planteado en absoluto. Es decir, se situarían en un nivel inferior. La Prueba 3, de captación de errores tuvo como resultado el que la gran mayoría de los niños (17) los captaron sin problemas, y resolvieron correctamente la totalidad de la Prueba.

De los 9 sujetos que fallaron la Prueba 3, 6 son sujetos que dieron absolutamente R 1 en las Pruebas 1 y 2.

Al análisis anterior debemos pues, añadir este dato: tal como supuso otra hipótesis solamente los niños de nivel inferior podrían fallar la Prueba 3.

2) Los niños "intermedios", entre 8 y 11 años, responden sólo parcialmente a las previsiones de la hipótesis. En efecto, según ésta, debían haber mostrado una conducta tipo R 3, pero aunque la mitad la muestran, la otra mitad muestran la conducta hipotéticamente "anterior", R 2.

3) Los niños mayores, muestran, de acuerdo con la hipótesis, una conducta de tipo R 3, es decir, producen razones de tipo metalingüístico (75 %). Sin embargo, en la siguiente prueba (Prueba 2, más compleja) este grupo "retrocede" y plantea razones de tipo R 2, evolutivamente anteriores.

(B) *En condiciones de mayor dificultad* (Prueba 2) (Presentación en contextos verbales y referenciales).

1) Estas condiciones no parecen afectar al grupo de nivel inferior ni al de nivel concreto. El grupo de edad de 4'6 a 8 años, resuelve básicamente igual los problemas, con independencia de las condiciones de presentación. La mayoría de estos niños dieron razones de tipo R 1, es decir, no pudieron dar razones sobre el problema lingüístico, y también fallaron, aunque no todos, en la captación de errores en la Prueba 3.

Los niños "intermedios" siguen divididos, en las condiciones de la Prueba 2, entre razonadores concretos y razonadores referenciales.

2) Los niños mayores, responden a la Prueba 2, de modo concreto, también. Es el único grupo de edad aparentemente afectado por la mayor dificultad de la prueba. En la Prueba 1 dieron razones metalingüísticas, en esta prueba (sin contexto referencial concreto) "retroceden" a razones concretas.

Recogiendo los resultados, no por grupos de edad, sino por "razones" tendríamos: (ver cuadro IV)

1) Las no-razones, el nivel inferior, se presentan casi exclusivamente en el grupo de niños menores.

2) Las R 2, razones vinculadas al referente, razones de correspondencia directa lenguaje-realidad, caracterizan al grupo de edad intermedio (a partir de los 8 años) y también a los mayores (de 11 a 14) en casos de presentación más compleja.

3) Las R 3, razones metalingüísticas comienzan a aparecer a los 8

años pero sólo son mayoritarias en el grupo de los mayores (de 11 a 14 años) y, ello cuando las condiciones son de facilitación (Prueba 1).

7. CONCLUSIONES

Los resultados son evolutivamente claros, pero cronológicamente muy distintos de los obtenidos en Madrid con niños españoles. Las hipótesis, por tanto, han sido confirmadas en lo que al proceso evolutivo se refiere, pero no en cuanto a la expectativa de relación nivel del proceso/edad. Al plantear un problema metalingüístico a un grupo de niños mayas, observamos que los menores (entre 4'6 y 8 años) muestran no comprender el problema, que los medianos (entre 8 y 11 años) lo comprenden, algunos sólo de modo concreto, es decir, estableciendo una relación directa entre la forma de la palabra (o/a) y la forma del objeto (masculino/femenino) y otros ya de modo metalingüístico, es decir, planteando relaciones internas al lenguaje. Por último en el grupo de los mayores aparece ya estabilizado un tipo de razonamiento metalingüístico formal (niños mayores de 11 años), pero solamente en condiciones de facilitación.

Veamos el desfase cronológico entre los resultados obtenidos con niños españoles, en colegios privados de Madrid (Ver S. López Ornat, 1977), y los resultados obtenidos en este trabajo.

	Nivel Inferior	Nivel Concreto	Nivel Metalingüístico	
Estudio con niños de Madrid (1977)	Hasta 3 años	3 a 7 años	Referencial 7 a 13 años	Formal a partir de de 13 años
Estudio con niños de Puerto Morelos (1983)	Hasta 8 años	8 a 11 años	11 a 14 años	No encontrado

Estamos ahora analizando la influencia de *otro* tipo de contexto todavía no considerado: el contexto socio-cultural.

Veamos el cuadro anterior: los niños del pueblo maya presentan un retraso cronológico de unos 4 años en cuanto a razonamiento metalingüístico se refiere, con respecto a los niños de Madrid. Recorren las mismas etapas pero no aparece todavía a los 14 años el tratamiento metalingüístico formal de los problemas, mientras aparece en niños españoles a partir de los 13 años.

Es de sobra conocido que en culturas rurales, se observa un retraso de la cognición abstracta, con frecuencia debido a que el medio socio/cultural no plantea la necesidad de resolver ese tipo de problemas. Es ésta una de las posibles causas del desfase cronológico observado. Otra de las causas

habrá que buscarla en el complejo ambiente lingüístico de estos niños: familias bilingües, pero educación monolingüe. Otro factor ha de ser el que los niños mayas, carentes de *historia* escolar, han de tener dificultades para “aprender a aprender” (Cole et. al., 1971), es decir, su actuación experimental mejoraría menos con la práctica, que la actuación de los niños de Madrid.

Por último, según mostraron Greenfield et. al. (1966), y Scribner (1974), los niños escolarizados difieren de los no-escolarizados no tanto en *cómo* realizan una tarea, sino en *cómo explican* sus respuestas. Los resultados de este trabajo confirman lo anterior aunque “estrictamente” nuestros sujetos sí estaban escolarizados.

BIBLIOGRAFIA

- Razran (1971): “Mind in evolution” Boston. Houghton Mifflin.
- A. Caparros Gcia-Moreno (1978): “El nivel humano como totalidad”, Rev. Clin. y A. Grupal Nº 9, pp. 86-108.
- N. M. Hoenigmann-Storall (1982): “Extralinguistic control of language comprehension and production in the nonfluent child”. Jour. Psychology. Res. Vol. 11, 1, pp. 1-17.
- M. Donaldson & G. Balfour (1968): “Less is more: a study of language comprehension in children”, Brit. Journ. Psych. Nº 59, pp. 461-472.
- F. S. Kessel (1970): “The role of syntax in children’s comprehension from ages 6 to 12”. Monographs. Soc. Res. Ch. Dev. Vol. 35, Nº 6.
- D. I. Slobin (1972): “Seven questions about language development” En (Ed.) P. C. Dodwell: “New horizons in psychology, 2”, Penguin, pp. 197-215.
- R. Brown & U. Bellugi & C. Cazden (1968): “The child’s grammar from I to III”, Minnesota Symp. Ch. Psychol. Vol. 2, Univ. of Minneapolis Press, pp. 28-73.
- T. G. Bever (1970): “The cognitive basis for linguistic structures” En: F. R. Hayes (Ed.): “Cognition and development of language”. N. York, Wiley.
- L. Komisarjevsky-Tyler (1981): “Syntactic and interpretative factors in the development of language comprehension” En.: W. Deutsch (Ed.): “The child’s construction of language”, Academic Press, pp. 149-181.
- F. N. Harris & J. A. Flora (1982): “Children’s use of get passives”, Journ. Psycholing. Res. Vol. 11, Nº 4, 1982. pp. 297-311.
- C. Frasser & U. Bellugi & R. Brown (1963): “Control of grammar in imitation, comprehension and production”, Journ. Verb. Learn. Verb. Behav. Vol. 2, Nº 2, pp. 121-135.
- S. L. Ornat
- (1983 (b) “Adquisición del lenguaje: tres niveles y tres habilidades”. En prensa. Volumen colectivo.
 - (1983 (a) “Estrategias hacia la comprensión del lenguaje”. Revista Estudios de Psicología Nº , 1983 (en prensa).

- (1975) "Dinámica de la adquisición verbal" Rev. de Psic. Gral. y Apl. Vol. 30. Nº 137.
 - (1977) "Un ovejo tiene cinco patas. Lenguaje: interpretaciones evolutivas de la señal", Rev. de Psic. Gral. y Aplic. Nº 145, 1977, pp. 211-224.
 - (1981) "Interacción e internalización en la evolución cognitiva: proyecto", Rev. Clin. y A. Grupal, Nº 26.
- P. M. Hargrove & J. M. Panagos: "Role saliency cues and children's sentence comprehension", Journ. Psycholing Res. Vol. 11, Nº 3, 1982, pp. 217-227.
- H. H. Clark & Th. B. Carlson (1981): "Context for comprehension (Cap. 18)" en: "Attention and performance, IX" (Eds.) J. Long & A. Baddeley Lawrence Erlbaum Assoc. pp. 313-330.
- P. Oleron (1979): "El niño y la adquisición del lenguaje", Morata, 1980, pág. 94.
- G. E. Stuart & G. S. Stuart (1977): "The misterious maya", National Geographic Society.
- M. Cole & J. S. Bruner (1971): "Cultural differences and inferences about psychological processes", American Psychologist, 26, pp. 867-876.
- P. M. Greenfield & L. C. Reich & R. R. Olver (1966): "On culture and equivalence, II" en J. S. Bruner et. al. "Studies in cognitive growth", Wiley, N. York.
- S. Scribner (1974): "Developmental aspects of categorized recall in a West African society", Cognitive Psychology, 6, pp. 475-494.

MEZCLA DE CÓDIGOS EN EL HABLA DE UNA NIÑA DE TRES AÑOS BILINGÜE DE INGLÉS Y HOLANDÉS

Annick de Houwer

Germaanse Filologie

Free University of Brussels (V. U. B.)

1. INTRODUCCION

En esta comunicación analizaremos y hablaremos del uso de la mezcla de códigos en el habla de una niña de tres años en contacto con el inglés y el holandés desde el nacimiento. Utilizaremos, con Sridhar y Sridhar (1980) la expresión "mezcla de códigos" para referirnos a la aparición de unidades lingüísticas (fonemas, morfemas, sílabas, palabras, frases, cláusulas) de una lengua junto con unidades lingüísticas de la otra en la misma locución. Se distingue la mezcla de códigos del préstamo porque, entre otras razones, la mezcla de códigos (o MC) no tiene la función de llenar un "vacío léxico" en la lengua anfitriona que el préstamo tiene (véase nota 1).

En el presente material no hemos distinguido entre préstamo y MC en los estadios iniciales del análisis. Sin embargo, nos ocuparemos de esta distinción cuando sea interesante para la discusión.

Nuestro material consiste en transcripciones de producciones de habla natural de una niña de tres años, Kate, en interacción con uno o más de los siguientes adultos: la madre, hablante nativa de inglés, M; el padre, hablante nativo de holandés P y el investigador, A, que es también hablante nativo de holandés. Tanto los padres como el investigador usan su respectiva lengua materna con la niña. Los padres hablan inglés entre ellos: M y A también usan el inglés entre ellos, mientras que A y P hablan el holandés. Se grabó a la niña en su casa durante un período de 8 meses desde los 2; 8 a los 3; 4.

1. Mezcla de códigos y préstamo son considerados en esta comunicación fenómenos intraoracionales. Cambio de códigos, por el contrario, se considera el uso de dos o más lenguas en un fragmento de discurso a nivel *interoracional*. El cambio de códigos no es el tema de esta comunicación, pero se analizó en De Houwer (en prensa). Lipski (1978) habla de cambio de códigos donde nosotros y Sridhar y Sridhar (1980) hablamos de mezcla de códigos. Por ello, al discutir el trabajo de Lipski hemos utilizado también el término "mezcla de códigos".

En primer lugar analizaremos las locuciones mixtas de la niña. Después procederemos a interpretar los resultados y a compararlos con los resultados y teorías de otros investigadores. En nuestra interpretación nos apoyaremos en un modelo de proceso de producción del lenguaje en el cual un mecanismo cognitivo, a saber, el monitor, juega un papel importante. Se resaltarán el conocimiento que la niña tiene de los respectivos interlocutores, y su habilidad para actuar en consecuencia. Consideraremos datos procedentes de los resultados de investigaciones previas para reforzar las hipótesis expuestas.

2. ANALISIS

Todo el habla de las cintas fue transcrito en ortografía normal. Como un primer paso en el análisis, se hizo una distinción entre las locuciones inglesas y las holandesas por un lado, y las locuciones mixtas por el otro. Las primeras consisten solamente en palabras inglesas u holandesas respectivamente, mientras que las segundas están compuestas por palabras inglesas y holandesas juntas en una misma locución. En esta comunicación nos limitaremos a tratar de las locuciones mixtas. Todas las locuciones mixtas (así como las monolingües) fueron codificadas para mostrar en qué situación se utilizaban con respecto a cada interlocutor. Las locuciones podían dirigirse a un interlocutor holandés o inglés, iniciando una conversación con el interlocutor, o en respuesta a una locución de éste, en holandés, inglés, o bien mixta.

En la tabla 1 se muestra la distribución de las locuciones mixtas producidas por Kate. Un promedio de 6,8 % de todas las locuciones son mixtas. Con respecto al desarrollo, no se aprecia una clara línea de progreso: la proporción de locuciones mixtas aumenta y disminuye a lo largo del estudio. Sin embargo, dos sesiones grabadas se destacan de las demás, la sesión 2 y la sesión 3, debido a que la proporción de locuciones mixtas que contienen es mayor de lo normal. En el caso de la cinta 3, podríamos encontrar la causa en la presencia de un adulto desconocido que provoca timidez en la niña y un comportamiento general atípico. En relación con la cinta 2 no podemos apuntar ninguna causa inmediata. Sin embargo, es interesante observar que un 41 % de todas las locuciones dirigidas a A en esta cinta son en inglés. En promedio, sólo un 10 % de las locuciones dirigidas a un hablante de holandés son en inglés. La sesión 2 es, pues, peculiar no sólo debido a la gran proporción relativa de locuciones mixtas, sino también por la elevada proporción de locuciones inglesas dirigidas a un hablante de holandés. Así pues, las cintas 2 y 3 son, en general, atípicas. Por consiguiente, se puede afirmar que Kate utiliza más o menos la misma proporción de locuciones mixtas a lo largo de todo el estudio: no se observan aumentos o descensos considerables. Además, un test de correlación de rango Spearman, utilizado para comparar el número total de locuciones y el número total

Tabla 1
Distribución de locuciones mixtas de Kate

Cinta	Nº de locuciones	Nº de locuciones mixtas
1.	73	7 (9.6)
2.	315	54 (17.2)
3.	32	8 (25.0)
4.	322	11 (3.4)
5.	200	— —
6.	436	26 (5.9)
7.	222	13 (5.8)
8.	255	19 (7.4)
9.	83	8 (9.6)
10.	120	13 (10.8)
11.	110	16 (14.5)
12.	80	6 (7.4)
13.	84	2 (2.4)
14.	108	0 —
15.	154	13 (8.4)
16.	198	8 (4.1)
17.	222	7 (3.2)
18.	244	11 (4.5)
19.	369	26 (7.0)
TOTAL	3627	248 (6.8)

Los números entre paréntesis son porcentajes y representan la proporción de locuciones mixtas con respecto al número total de locuciones para cada sesión de grabación.

de locuciones mixtas, indica que hay una correlación positiva (muy significativa al nivel .005): cuanto más habla Kate, más locuciones mixtas produce.

Todas las locuciones mixtas fueron clasificadas de acuerdo con su longitud. Se distinguió entre las locuciones mixtas cortas, compuestas de una o dos palabras, las locuciones mixtas de longitud media, que consistían en tres palabras, y, finalmente, las locuciones mixtas largas, compuestas de cuatro o más palabras. Creímos que esta categorización sería útil debido a nuestro interés por averiguar qué tipo de locución mixta se utilizaba con cada interlocutor: ¿utiliza la niña en sus locuciones mixtas sólo una lengua principalmente con un interlocutor, o utiliza las dos lenguas indiscriminadamente? En el caso de locuciones mixtas compuestas de menos de cuatro palabras, no tiene mucho sentido afirmar que el inglés o el holandés era utilizado preferentemente; todas contienen elementos de las dos lenguas en mayor o menor cantidad. Con respecto a las locuciones mixtas largas,

se puede establecer un criterio para decidir si la locución es principalmente inglesa o principalmente holandesa. El criterio que hemos escogido (arbitrariamente) es el que 70 % o más de las palabras en una locución mixta larga deben pertenecer a una de las lenguas, para poder afirmar que la locución pertenece mayormente a esa lengua. Así, "Da's een dress van papa". (cinta 2 - "that's a dress of daddy's") es claramente holandesa principalmente. Las locuciones que no se adecuaron a este criterio (incluidas las locuciones que contenían palabras que podían pertenecer a las dos lenguas) fueron relegadas a una clase residual de locuciones "Dutlish" (Dutch-English). Esta categorización posibilita la comparación de locuciones principalmente holandesas con locuciones mixtas dirigidas a un hablante holandés, y locuciones principalmente inglesas con locuciones mixtas dirigidas a un hablante inglés. Se utilizó un test de correlación de rango Spearman para explorar la relación entre el número de locuciones mixtas dirigidas a un hablante holandés (bien iniciando una conversación con el hablante holandés, o en respuesta a una locución holandesa o mixta de un hablante holandés) y el número de locuciones mixtas principalmente holandesas. Se encontró una correlación positiva altamente significativa ($\rho = .935$; $p < .005$). Ello significa que a mayor número de locuciones mixtas dirigidas a un hablante holandés corresponde una mayor probabilidad de que estas locuciones sean principalmente holandesas. Un test de correlación de rango Spearman que comparó locuciones mixtas dirigidas a un hablante inglés y locuciones mixtas principalmente inglesas también mostró que había una correlación altamente significativa ($\rho = .82$; $p < .005$). Así, a más locuciones mixtas dirigidas a un hablante inglés, mayor posibilidad de que estas locuciones sean principalmente inglesas.

La tabla 2 nos da una idea de cómo se utilizan las locuciones mixtas largas en diferentes situaciones. Las dos primeras columnas tienen particular interés: cuando inicia una conversación con un hablante holandés o cuando contesta a una locución en holandés de este mismo hablante, Kate utiliza una locución principalmente holandesa en el 69 % de los casos, en contraste con las locuciones principalmente inglesas, que se dan en sólo un 10 % de los casos en esta situación interactiva. El 20 % de locuciones restantes son el "Dutlish". Cuando Kate se dirige a un hablante inglés, por otro lado, el cuadro se invierte: entonces el 73 % de las locuciones mixtas son principalmente en inglés, el 18 % principalmente en holandés y las restantes (9 %) en "Dutlish". Las dos últimas columnas muestran lo que sucede cuando el interlocutor se dirige a Kate en una lengua que no es la que utiliza normalmente, o cuando el interlocutor utiliza una locución mixta. Cuando el interlocutor angloparlante utiliza la otra lengua, Kate tiende a seguir utilizando una locución mixta principalmente inglesa o una locución en "Dutlish". Sólo en un 14 % de los casos utiliza una locución principalmente holandesa. Debido a que hay solamente una locución mixta utilizada en respuesta al uso anormal de la lengua por parte del hablante holandés, nada importante se puede concluir.

Tabla 2

Uso de las locuciones mixtas de Kate con relación al hablante*

	A P (por P)	A A (por A)	A M/P por E	A M por P
Locución principalmente holandesa	68,9 %	18,2 %	14,2 %	—
Locución principalmente inglesa	10,6 %	72,7 %	42,9 %	—
Locución mixta no asignable a ninguna lengua principalmente	20,5 %	9,1 %	42,9 %	100 %
TOTAL	132	22	7	1

* Sólo se tienen en cuenta aquí locuciones mixtas compuestas de cuatro o más palabras.

Los análisis precedentes confirman la conclusión de que en su utilización de las locuciones mixtas, Kate muestra una preferencia por utilizar una misma lengua con el mismo interlocutor. Esta misma preferencia se encontró en De Houwer (en prensa). En una sección posterior de esta comunicación presentamos una posible explicación de este fenómeno.

En la tabla 3 todas las locuciones mixtas de Kate aparecen clasificadas con respecto al punto de la locución en que se observa mezcla de códigos. Sólo se toma en consideración la primera mezcla observada, de manera que si la locución empieza en lengua A, se cambia a lengua B, y de nuevo a lengua A, sólo el primer cambio es tabulado.

Como se puede apreciar, existe un número bastante amplio de posibilidades. Numéricamente, las más importantes son mezclas de código en las que a un artículo o pronombre posesivo en la lengua A le sigue un nombre en la lengua B, y, posiblemente, también un adjetivo. La segunda categoría más importante es cuando el sujeto y el verbo están en una lengua y el objeto o predicado en la otra (véase nota 2). No se incluyen aquellas locuciones en las que el verbo en cuestión es "is", puesto que "is" puede pertenecer tanto al holandés como al inglés. La tercera categoría en importancia está constituida por aquellas locuciones en que la preposición y el artículo de una frase preposicional están en una lengua y el nombre subsiguiente en

2. En este estudio utilizamos términos lingüísticos para referirnos solamente a categorías lingüísticas establecidas. No pretendemos hacer ninguna afirmación acerca de la realidad psicológica de estas categorías en la niña. Agradezco al Profesor A. Tabouret-Keller su observación acerca de la necesidad de esta explicitación.

Tabla 3

Tipos de locuciones mixtas producidas por Kate

Artículo o pronombre posesivo en la lengua A, seguido de adjetivo y nombre, o sólo nombre, en la lengua B (SN no componente de un sintagma preposicional)	27,3 %
Sujeto y verbo en la lengua A, objeto o predicado en la lengua B (el verbo no es "is")	12,0 %
Preposición y artículo en la lengua A, nombre en la lengua B	11,6 %
Sujeto en la lengua A, "is", predicado en la lengua B	5,6 %
Sujeto en la lengua A, verbo en la lengua B (el verbo no es "is")	3,6 %
"ken" en holandés significa "mag" en holandés, o "em" en holandés significa "ben" en holandés	4,4 %
"aan" en holandés significa "op" en holandés, o "mijn" en holandés significa "mine" en inglés	4,0 %
Adverbio o conjunción ingleses en una locución por lo demás holandesa	4,0 %
Locución con una forma verbal que es una combinación de un ítem léxico en la lengua A y un rasgo formal de la lengua B	4,4 %
La locución mixta contiene una traducción de la lengua A a la lengua B	2,8 %
Preposición inglesa seguida de artículo y nombre holandeses	2,4 %
Casos raros	1,6 %
Adjetivo en la lengua A, nombre en la lengua B	1,6 %
"I think" en inglés seguido de un sintagma de objeto en holandés	1,2 %
Cambio de lengua coincide con un cambio de plan de la oración	0,8 %
Cita de un hablante holandés	0,4 %
Otros tipos con un término de color en inglés	2,8 %
Otros	9,6 %

la otra. Otras categorías son consideradas sólo si necesitan aclaración: Con bastante frecuencia (8,4 % de todas las locuciones mixtas), se utiliza una palabra holandesa de una manera claramente inglesa, por ejemplo cuando se parece en la forma a una palabra inglesa que, de ser utilizada, encajaría perfectamente. Sin embargo, la versión "holandesizada" carece de sentido y no puede ser utilizada de la misma manera. Un ejemplo lo constituye el uso por Kate de "aan" en holandés: esta preposición significa "to" en inglés, pero Kate la utiliza para expresar "on". La pronunciación americana de "on" se parece mucho a la pronunciación holandesa de "aan". También se encuentran locuciones que contienen una forma verbal que es una combinación de un ítem léxico de la lengua A y de un rasgo formal de la lengua B. Estas locuciones representan el 4,4 % de todas las locuciones mixtas. En general, palabras combinadas no ocurren muy frecuentemente. Y la mayoría de las que aparecen son verbos.

Locuciones mixtas que contienen una traducción de la lengua A a la

lengua B aparecen con poca frecuencia. "Casos raros" son locuciones que tienen claros elementos de las dos lenguas, pero sin mucho sentido. Un "cambio en el plan de una oración" se da cuando un hablante empieza a decir algo, se para de repente, y empieza a decir algo completamente diferente. Sólo en unas pocas locuciones el cambio en el plan de la oración coincidió con un cambio de idioma (tras el cual no hubo retorno a la primera lengua utilizada). En una única ocasión Kate citó a otro hablante en la lengua hablada originalmente por aquel hablante, mientras ella utilizaba la otra lengua. Hay otras locuciones que no corresponden a ninguna de las categorías anteriores pero que están relacionadas porque contienen un término de color en inglés en una locución que es, por el resto, totalmente holandesa. La última categoría es una clase residual que contiene toda clase de locuciones no relacionadas con otras.

Finalmente, inserciones de nombres en locuciones por lo demás totalmente monolingües (p. ej. locuciones de tres palabras con dos de ellas en la lengua A y una en la lengua B, locuciones principalmente inglesas y locuciones principalmente holandesas) representan el 35,6 % del total de las locuciones mixtas. Les siguen a continuación adjetivos y adverbios insertados que aparecen en un 10,5 % de todas las locuciones mixtas. Ambos tipos de inserciones ocurren en las dos lenguas. Un 8,9 % del total de las locuciones mixtas contiene un verbo inglés insertado en una locución por lo demás holandesa. Preposiciones inglesas son insertadas en locuciones holandesas en el 7,3 % del total de las locuciones mixtas.

A continuación intentaremos dar una interpretación a nuestros resultados y compararlos con los resultados y teorías de otros autores.

3. DISCUSION

En primer lugar, nos ocuparemos de los tipos de locuciones mixtas observados. Sridhar y Sridhar (1980) encontraron que los sujetos adultos producen bastantes locuciones mixtas en las que una única palabra de la lengua A es insertada en una locución cuyas palabras restantes son todas de la lengua B. Muy frecuentemente esta única palabra es un nombre. Le siguen en frecuencia los adjetivos, después los adverbios y, en cuarto lugar, los verbos. Artículos y preposiciones casi nunca se mezclaban solos en las muestras estudiadas por Sridhar y Sridhar. Las locuciones mixtas con inserción de más de una palabra de la lengua invitada no se tratarán aquí, puesto que aparecen con muy poca frecuencia en nuestro corpus.

Nuestros datos coinciden con los resultados anteriores: cuando una sola palabra de la lengua A aparece en una locución que contiene sólo palabras de la lengua B, esta palabra suele ser un nombre, le sigue en frecuencia un adjetivo o un adverbio y, tercero en frecuencia, un verbo. Las preposi-

ciones, sin embargo, aparecen en cuarto lugar, mientras que Sridhar y Sridhar dicen que la probabilidad de que se mezclen por sí solas es la más baja. Podríamos estar tratando aquí con un elemento idiosincrático, o con un fenómeno que está determinado evolutivamente. Ciertamente, el hecho de que muy pocos constituyentes de nivel más alto se encuentren mezclados en nuestro material, puede ser debido a que el conocimiento que Kate tiene de las dos lenguas se halle todavía en los estadios iniciales: está empezando a utilizar cláusulas dependientes (y éstas de carácter muy limitado todavía) y en su habla no están presentes todos los constituyentes. Por lo tanto, no es sorprendente que los constituyentes de nivel más alto no estén mezclados. La mezcla de preposiciones es bastante más frecuente que la mezcla de sólo artículos o auxiliares. Únicamente una investigación más profunda de los niños bilingües determinará si se trata de una característica personal peculiar de Kate, o si es un fenómeno más típico de la adquisición temprana de una segunda lengua en general. Datos de un estudio comparable de un niño de tres años que adquiría inglés y francés al mismo tiempo, indican que nos hallamos probablemente ante esto último: Swain y Wesche (1975) informan que el niño de tres años que ellos estudiaron utilizaba preposiciones de la lengua A en una locución con palabras de la lengua B, pero que no aparecieron artículos y auxiliares substituídos.

No es posible verificar con nuestro material la validez de las indicaciones de Sridhar y Sridhar (1980) o de Lipski (1978) respecto a las restricciones en la mezcla de códigos (véase la nota 3). Buena parte de las mezclas de código observadas contienen una sola palabra, y, por tanto, no se puede hablar de "la estructura interna del constituyente invitado" (Sridhar y Sridhar 1980: 209) ni compararlo con las reglas constituyentes de la lengua anfitriona. Sin embargo, todas las locuciones mixtas parecen ser apropiadas a nivel estructural en la gramática de la niña (como lo prueban los tipos de estructuras que aparecen en las locuciones no mixtas), es decir, cuando se leen como si no fueran mixtas parecen encajar bastante bien con las otras locuciones producidas por Kate. No son anómalas estructuralmente. Se puede afirmar con Sridhar y Sridhar que "la mezcla de elementos aislados de otra lengua no es diferente, en principio, del proceso por el que se seleccionan sinónimos en la misma lengua" (1980: 207).

En un estudio anterior de la mezcla de lenguas en niños bilingües

3. Lipski (1978) presenta la siguiente hipótesis para explicar las restricciones que existen en la mezcla de códigos (Lipski habla de "cambio de códigos"): "Dada la representación semántica subyacente S, consideremos que X_1 y X_2 son las realizaciones de S en L1 y L2 respectivamente. Además, para cualquier punto p_n de X_n (donde $n = 1$ o 2), consideremos que a_n indica la porción que se halla a la izquierda de p_n , y b_n la porción a la derecha de p_n . Para producir una locución con código cambiado combinando X_1 y X_2 con una ruptura en p_1 y p_2 , es necesario que b_1 y b_2 sean sintácticamente equivalentes". (Lipski 1978: 270-271). En un artículo posterior, Sridhar y Sridhar (1980) postulan el "Principio de estructura dual" para explicar las restricciones que se dan con respecto a MC: "La estructura interna del constituyente invitado no necesita ajustarse a las reglas de estructura de los constituyentes de la lengua anfitriona, siempre que su colocación en la oración anfitriona obedezca las reglas de la lengua anfitriona" (Sridhar y Sridhar, 1980: 209).

(Lindholm y Padilla 1978) se encontró que la mezcla ocurría principalmente en el nivel léxico. Esto coincide con nuestros resultados. Lindholm y Padilla propusieron para explicar sus datos la hipótesis de que "la mezcla puede deberse a la falta de una entrada léxica en la lengua apropiada" (1978: 332). Otra posible razón para estos autores sería que una palabra de la lengua A sea más prominente que la correspondiente palabra de la lengua B (Desgraciadamente no ofrecen una definición de "prominente"). Estas dos hipótesis no dan una explicación suficiente de los datos recogidos en el presente estudio, ya que con bastante frecuencia Kate introduce palabras inglesas en una locución holandesa en casos en que se le ha oído utilizar el equivalente holandés y viceversa. La única excepción se encuentra en el campo del color: hasta la edad de 3;3 Kate prefiere los términos de color ingleses a los correspondientes holandeses. En un estudio previo se estableció que Kate simplemente no sabía muchos términos de color en holandés antes de los 3;3, y, por tanto, no tenía otra opción que la de utilizar los términos ingleses (De Houwer, en prensa). Aquí la distinción entre préstamo y mezcla de códigos entra en juego: podemos decir que las locuciones mixtas que contienen términos de color en inglés son, hasta la edad de 3;3, casos de préstamo, ya que se llena un vacío léxico en la otra lengua (véase nota 4). Todas las otras locuciones mixtas son ejemplos claros de mezcla de códigos. La hipótesis de la prominencia no es muy aceptable cuando en la misma conversación se utiliza una palabra en las dos lenguas, como en el ejemplo siguiente:

(1) Kate: I think da's geel. (= I think that's yellow). (cinta 2)

(unos segundos después):

Kate: I can find another yellow kussen ("kussen" = cushion)

No tiene mucho sentido discutir que "geel" es más prominente que "yellow", puesto que las dos formas aparecen juntas. Esta situación exige una tercera hipótesis, a ser posible más explicativa: en las locuciones mixtas podemos ver en funcionamiento el *monitor* de forma clara. Sridhar y Sridhar (1980) ya se refirieron a este mecanismo cognitivo: "el hablante controla* la estructura superficial de la oración anfitriona para asegurar su compatibilidad con las restricciones estructurales intrínsecas del ítem invitado. En otras palabras, no sólo los lexicones sino los sistemas de reglas enteros de ambas lenguas deben ser activos simultáneamente en la

4. Para la niña estos ítems "prestados" pueden ser simplemente ítems que no identifica con ninguna lengua en particular. Mientras la niña no disponga de dos palabras equivalentes para el mismo concepto (una en cada lengua), utilizará la única palabra que *está* a su disposición cuando hable en inglés u holandés, puesto que esta palabra no pertenece a ninguna lengua en concreto (una propuesta similar ha sido hecha por Swain 1972). Estas palabras caen dentro del área compartida por ambas lenguas (como se indica en la Figura 1). Así, el término "préstamo" no es el más idóneo aquí, pues implica que se utiliza una palabra de una lengua en particular.

* Nota de Tr.: En el original "The speakers monitors...", lo que posibilita la ambigüedad a que se refiere la nota 5, no presente en castellano.

producción de las oraciones mixtas" (1980: 208). (véase nota 5). Esta caracterización sólo informa acerca del tipo de estructuras superficiales que se pueden encontrar en locuciones mixtas, pero no menciona por qué esta restricción debe existir, o cómo es posible que las mezclas de códigos mismas existan. Antes de presentar nuestro modelo monitor más detalladamente, vamos a considerar dos estudios anteriores del uso del lenguaje de Kate (De Houwer en prensa; De Houwer 1983). En el primero se encontró que Kate utilizaba de manera significativa más inglés con hablantes que ella sabía bilingües pero que utilizaban el holandés con ella, que holandeses con un hablante monolingüe inglés, o inglés con un hablante monolingüe holandés. De esta manera, el uso del lenguaje de Kate mostraba una gran conciencia de las habilidades lingüísticas de su interlocutor. Para explicar la utilización real del lenguaje se sugirió un modelo monitor en el cual el monitor guía la producción del lenguaje en función de lo que se sabe acerca del interlocutor. En el segundo estudio se analizó y comentó el uso de Kate de correcciones espontáneas e incitadas, así como otros signos de conciencia lingüística. Con el tiempo, la naturaleza de los signos de la conciencia lingüística cambió. Este cambio se vio relacionado con un desarrollo constante del monitor que vigila todas las operaciones cognitivas y guía la ejecución de cualquier tipo de acción. Tanto la sofisticación del monitor, como el grado de conciencia lingüística, fueron considerados como muy dependientes del estadio del desarrollo cognitivo general y del grado de conocimiento de las reglas lingüísticas respectivamente.

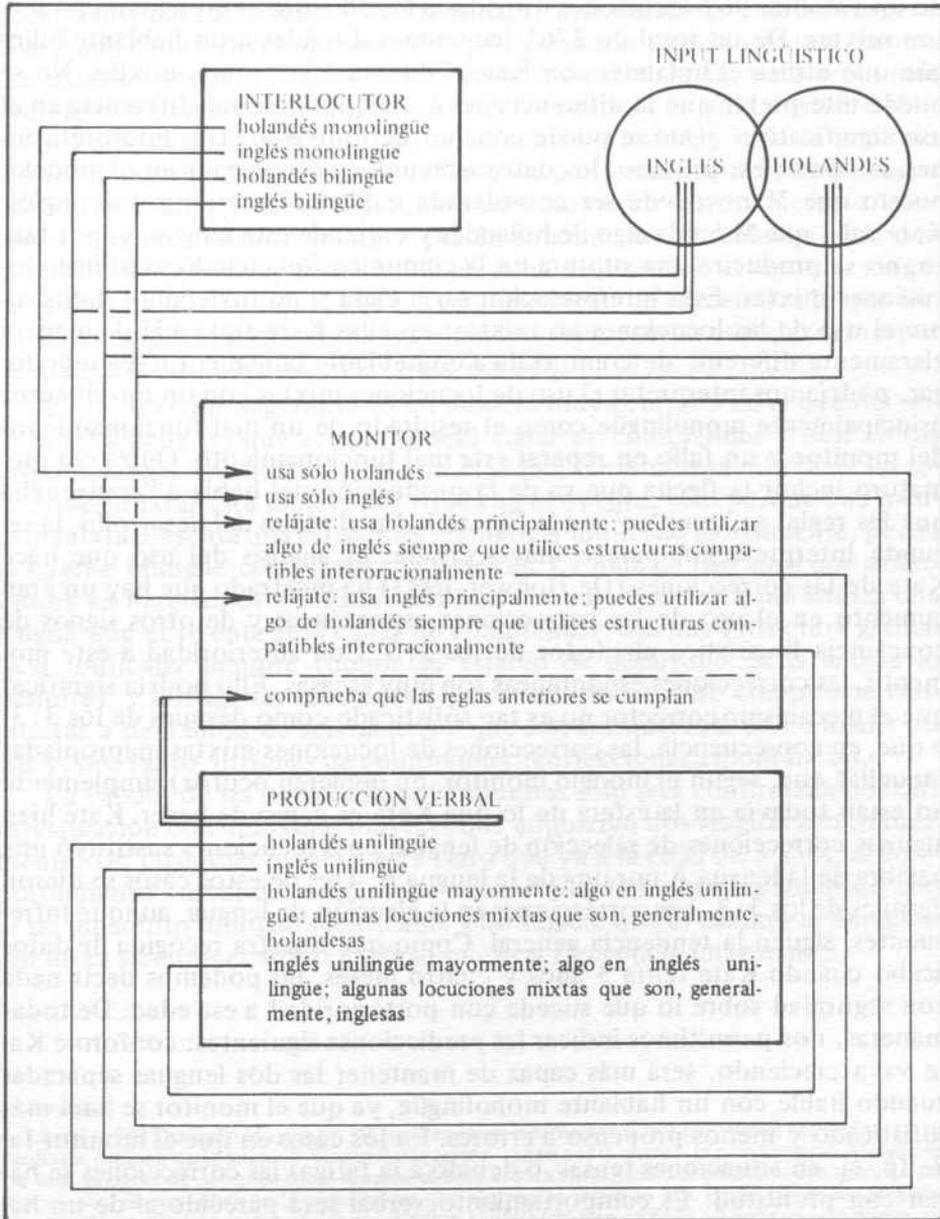
El modelo monitor, que se presenta en la Figura 1, no considera en absoluto el funcionamiento de la parte del monitor responsable de comprobar la adecuación formal de las microestructuras lingüísticas (es decir, esta figura no puede tener en cuenta las correcciones que no sean del lenguaje usado en particular). No hay conexión implícita con el modelo Monitor de Krashen (para un comentario crítico de esta teoría ver De Houwer 1983).

El modelo mencionado predice que con hablantes monolingües sólo aparecerán locuciones no mixtas (en la lengua apropiada). Desafortunadamente, nuestro material es ambiguo: está claro que A y P son hablantes bilingües que utilizan holandés con la niña. Kate les oye frecuentemente hablar en inglés con otras personas. La situación con M es diferente: ella sólo habla en inglés con Kate así como con A y con P, aunque de vez en cuando deje ir una palabra en holandés o incluso una locución en holandés. M habla un poco de holandés pero su pronunciación y conocimiento gramaticales se encuentran en el estadio interlenguaje. Kate oye algunas veces a su madre hablar en holandés por teléfono con desconocidos, con los abuelos holandeses monolingües de Kate y en tiendas de Antwerp, la ciudad donde vive la familia. Sin embargo, el holandés no es una parte esencial

5. Agradezco al Profesor A. Tabouret-Keller el que me haya señalado la posible ambigüedad de la frase "the speaker monitors": He interpretado el uso de estas palabras por Sridhar y Sridhar como significando "the speaker's monitor use of" (= el uso del monitor del hablante), a nivel subconsciente, y no "el hablante está controlando conscientemente lo que dice".

Figura 1:

Un modelo monitor propuesto para explicar el uso de locuciones mixtas de Kate



de las relaciones de M con el mundo, y M no utiliza holandés en casa, a excepción de los casos ya mencionados. Por el contrario, tanto A como P utilizan el inglés en presencia de Kate bastante frecuentemente (un 50 %

del tiempo aproximadamente). Kate refleja esta situación en el uso de locuciones no mixtas: casi nunca se dirige a M en holandés. Con locuciones mixtas no se puede apreciar una pauta de comportamiento tan distintiva: de un total de 962 locuciones dirigidas a M, 38 —que representan el 4 %— son mixtas. De un total de 2765 locuciones dirigidas a un hablante bilingüe que utiliza el holandés con Kate, 200 —el 7,2 %— son mixtas. No se puede interpretar que la diferencia del 3 % represente una diferencia en el uso significativa. ¿Qué se puede concluir de todo esto? Dos interpretaciones son posibles: primero, los datos obtenidos no contradicen el modelo, puesto que M no puede ser considerada hablante monolingüe de inglés. Kate sabe que M habla algo de holandés y entiende esta lengua, y, por tanto, no se producirá una ruptura en la comunicación cuando se utilicen locuciones mixtas. Esta interpretación sería clara si no tuviéramos datos sobre el uso de las locuciones no mixtas: en ellas Kate trata a M de manera claramente diferente de como trata a un hablante bilingüe. En segundo lugar, podríamos interpretar el uso de locuciones mixtas con un interlocutor principalmente monolingüe como el resultado de un mal funcionamiento del monitor y un fallo en reparar este mal funcionamiento. Quizá sea prematuro incluir la flecha que va de la producción del habla a “comprueba que las reglas se cumplan” en la Figura 1. En el plano del desarrollo, la segunda interpretación parece más acertada. El análisis del uso que hace Kate de las correcciones (De Houwer 1983) ha mostrado que hay un gran aumento en el uso de las correcciones espontáneas y de otros signos de conciencia lingüística alrededor de los 3;3. Con anterioridad a este momento, las correcciones espontáneas son muy escasas. Ello podría significar que el mecanismo corrector no es tan sofisticado como después de los 3;3, y que, en consecuencia, las correcciones de locuciones mixtas inapropiadas (aquellas que, según el modelo monitor, no debieran ocurrir) simplemente no están todavía en la esfera de lo que Kate es capaz de hacer. Kate hizo algunas correcciones de selección de lengua: en 6 locuciones sustituyó una palabra de la lengua A por una de la lengua B. Tres de estos casos se dieron después de los 3;3. Las correcciones en la elección de lengua, aunque infrecuentes, siguen la tendencia general. Como que nuestra recogida de datos acabó cuando Kate tenía 3 años y cuatro meses, no podemos decir nada con seguridad sobre lo que sucede con posterioridad a esa edad. De todas maneras, nos permitimos indicar las predicciones siguientes: conforme Kate vaya creciendo, será más capaz de mantener las dos lenguas separadas cuando hable con un hablante monolingüe, ya que el monitor se hará más sofisticado y menos propenso a errores. En los casos en que el monitor falle (p. ej. en situaciones tensas, o debido a la fatiga) las correcciones se harán con prontitud. El comportamiento verbal será parecido al de un hablante monolingüe corrigiendo lapsus (los cuales Kate será progresivamente más capaz de corregir con éxito también). Los cambios de lengua al hablar con un hablante bilingüe de inglés y holandés dependerán cada vez más de factores estilísticos y relativos al tema de la conversación, y dejarán, por tanto, de estar determinados por un proceso casual, como se su-

giere en la Figura 1. Así, para interlocutores bilingües, el monitor cambiará e incluirá una directriz diciendo "utiliza la lengua normalmente utilizada con el hablante X cuando se discuta sobre el tema Y". Por supuesto, el conocimiento del interlocutor tendrá que ser más detallado y deberá especificar, para cada individuo conocido, qué temas son tratados en qué lengua. Las mezclas de código sucederán ocasionalmente todavía, pero serán más complejas formalmente (el grado de MC dependerá en gran medida del tipo de comunidad bilingüe en que se encuentre el hablante). Su carácter no vendrá determinado tanto por un tema en particular, como por la lengua que sea más fácilmente recuperable en un momento dado. En efecto, conversar con un hablante bilingüe puede suponer menos esfuerzo que con uno monolingüe, ya que con aquél no se ha de contener el input de ninguna lengua en particular. Quizá sea esta necesidad de contención la que Kate, a su temprana edad, no ha reconocido totalmente, o es todavía incapaz de manejar satisfactoriamente (véase nota 6).

El modelo que sugerimos es un modelo muy centrado en el oyente: sólo la (s) lengua (s) que el oyente será capaz de comprender y usar en sus respuestas será (n) utilizada (s). En realidad, la estructura misma de las locuciones mixtas está también centrada en el oyente: sólo porque una locución mixta presenta una estructura gramatical unificada globalmente, puede el oyente bilingüe comprender la oración. La niña de tres años que observamos ya muestra esta sensibilidad hacia su interlocutor, pues utiliza una lengua que el oyente será capaz de comprender, usa una estructura gramatical unificada siempre (donde su estadio de desarrollo de la lengua lo permite), y corrige las locuciones que el interlocutor no comprende (respuestas a demandas de aclaración) o que son consideradas como inadecuadas y, por tanto, difíciles de comprender (correcciones espontáneas).

La validez de las hipótesis aquí expuestas sólo será confirmada por una investigación con niños más mayores que adquieran dos lenguas simultáneamente. De cualquier manera, está claro que ya a la edad de 3 años, el comportamiento verbal de la niña que observamos tiene mucha similitud con el de un adulto bilingüe sofisticado. Ello sugiere que el camino al bilingüismo no es siempre el arduo proceso que con frecuencia imaginamos.

6. Lipski (1978) ha indicado que en MC se comparan internamente dos locuciones simultáneas o inmediatas (una en cada lengua). Si esto fuera cierto —afirma este autor— la competencia bilingüe sería más íntegra que dos gramáticas separadas. Esta última afirmación nos parece válida, pero no podemos estar de acuerdo con la anterior, ya que el proceso sugerido por Lipski puede ser demasiado agotador a nivel cognitivo. Sridhar y Sridhar (1980) también critican a Lipski en este punto: no están de acuerdo en considerar que el hablante produce dos locuciones (no verbalizadas) enteras antes de hacer una comparación, y proponen la posibilidad de que "la producción de oraciones mixtas supone un proceso tipo 'línea de montaje', en el que componentes individuales (constituyentes invitados) se montan por separado y se insertan en las ranuras apropiadas en el marco sintáctico de la lengua anfitriona. Es posible que en la fase de la comparación sólo se compruebe la constitución sintáctica de los constituyentes visitantes y su adecuación externa con la oración anfitriona" (1980: 211).

BIBLIOGRAFIA

- De Houwer, A. (en prensa): Some Aspects of the Simultaneous Acquisition of Dutch and English by a Three Years Old Child, *Nottingham Linguistic Circular*, Special Issue on Applied Linguistics.
- De Houwer, A. (1983): Repairs and the Use of the Monitor in Early Second Language Acquisition, paper presented at the 18th Linguistic Colloquium, Linz, Austria, Sept. 14-16.
- Lindholm, K. & Padilla, Language mixing in bilingual children, *Journal of Child Language*, 5, 327-335.
- Lipski, J. (1978): Code Switching and the Problem of Bilingual Competence, in Paradis, M (ed.) *Aspects of Bilingualism*, Columbia: Hornbeam Press.
- Sridhar, S. & Sridhar, K. (1980): The Syntax and Psycholinguistics of Bilingual Code Mixing, *Studies in the Linguistic Sciences*, 10, N° 1, 203-215.
- Swain, M. (1972): *Bilingualism as a First Language*, unpublished Ph. D. thesis., University of California, Irvine.
- Swain, M. & Wesche, M. (1975): Linguistic Interaction: Case Study of a Bilingual Child, *Language Sciences* 37, 17-22.

LOS PROCEDIMIENTOS DE TRADUCCION EN EL NIÑO¹

Anne Sinclair
Universidad de Ginebra

Por qué cambia la evaluación de los procedimientos de traducción en los niños? ¿Cuáles son las mejores técnicas para enseñar a traducir? ¿Por qué se ha pasado del método de traducción directa al método de traducción indirecta? ¿Por qué se ha pasado del método de traducción directa al método de traducción indirecta? ¿Por qué se ha pasado del método de traducción directa al método de traducción indirecta?

La traducción es un proceso que implica un conocimiento de los idiomas y del uso de los recursos lingüísticos disponibles. Este conocimiento se adquiere a través de un aprendizaje que implica un conocimiento de los idiomas y del uso de los recursos lingüísticos disponibles.

1) El uso de un punto de vista global para enseñar a traducir a los niños. Este método implica un conocimiento de los idiomas y del uso de los recursos lingüísticos disponibles. Este conocimiento se adquiere a través de un aprendizaje que implica un conocimiento de los idiomas y del uso de los recursos lingüísticos disponibles.

2) Los estudios sobre la traducción de los niños como un proceso de aprendizaje que implica un conocimiento de los idiomas y del uso de los recursos lingüísticos disponibles. Este conocimiento se adquiere a través de un aprendizaje que implica un conocimiento de los idiomas y del uso de los recursos lingüísticos disponibles.

3) Un nuevo conocimiento de la traducción de los niños como un proceso de aprendizaje que implica un conocimiento de los idiomas y del uso de los recursos lingüísticos disponibles. Este conocimiento se adquiere a través de un aprendizaje que implica un conocimiento de los idiomas y del uso de los recursos lingüísticos disponibles.

4) Los estudios sobre la traducción de los niños como un proceso de aprendizaje que implica un conocimiento de los idiomas y del uso de los recursos lingüísticos disponibles. Este conocimiento se adquiere a través de un aprendizaje que implica un conocimiento de los idiomas y del uso de los recursos lingüísticos disponibles.

1. Las investigaciones en que este artículo está basado se efectuaron gracias a la subvención N° 1.368-0.81 del Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Existen excelentes libros y estudios sobre traducción literaria, científica y técnica (ver Mounin, 1976) que ofrece un buen resumen de los trabajos en este campo). Curiosamente, este tema ha estado prácticamente olvidado por los psicolingüistas a pesar de los excelentes trabajos que se han realizado sobre bilingüismo y aprendizaje de una segunda lengua (ver sin embargo Kamiloff-Smith, 1978; Mininni, 1981 y Titone, 1983).

¿Por qué estudiar la traducción desde un punto de vista psicolingüístico? Existen buenas razones para hacerlo (Maninni, 1981). En consecuencia voy a hacer un poco de propaganda en favor de este tema olvidado y fascinante. Por traducción, entiendo traducción natural (cf. Harris, 1975), la que todo bilingüe efectúa fácilmente, en producciones orales; mi propósito no es hablar de la traducción escrita, literaria.

La traducción es un tema interesante en sí mismo: ampliamente afeitado y difícil (ver a menudo imposible), cualquier descubrimiento en este campo haría un gran servicio a la humanidad.

1) Desde un punto de vista teórico, sería interesante responder a la pregunta "¿Cómo es posible la traducción?". Sólo los hechos (todo ser humano que posee dos lenguas es capaz de traducir) confirman su existencia. Sin embargo, ninguna teoría lingüística o psicolingüística explica la posibilidad de esta actividad misteriosa.

2) Los estudios sobre la traducción nos informarían sobre diversos problemas planteados actualmente en la psicolingüística, como por ejemplo ¿Cómo se organiza el léxico? ¿Cuáles son los lazos entre la comprensión de la parafrase y la construcción? ¿Existen prototipos sintácticos?

3) Un mejor conocimiento de la traducción, de sus procedimientos, de su uso, de su importancia, etc. sería muy valioso para el estudio del bilingüismo: bilingüismo precoz, multilingüismo...

4) Sólidos conocimientos teóricos en el ámbito de la traducción supondrían, a mi entender, una mejora inmediata y evidente de los métodos de enseñanza de una (*enésima*) lengua.

5) Nos permitirían igualmente comprender mejor algunos aspectos de la adquisición del lenguaje, al igual que estudiar con un nuevo enfoque el desarrollo meta-lingüístico.

De esta lista de nuevas perspectivas experimentales y teóricas, únicamente trataré la quinta.

La investigación presentada se inserta en el marco siguiente: ¿Cuáles son los conocimientos lingüísticos o meta-lingüísticos que el niño posee a propósito de las características fundamentales de las lenguas naturales? Sabemos que los niños pequeños encuentran difícil discutir enunciados desde un punto de vista meta-lingüístico: la significación del enunciado prima y capta toda su atención. Para eliminar este obstáculo, imaginamos, en Ginebra, varias investigaciones en las que presentamos al niño enunciados que no comprende, es decir enunciados en una lengua extraña para él (ver Berthoud y Sinclair, 1983; Sinclair y Berthoud, en prensa; Badaf, en este volumen). Esta investigación implicaba específicamente las preguntas siguientes: ¿Cómo abordan los niños la comprensión de un enunciado en una lengua extraña cuando el contexto extra-lingüístico provee índices? (Es la situación en que se encuentra el bebé cuando aprende su primera lengua) ¿Cómo proceden los niños para restituir el contenido (la significación) de este enunciado en su propia lengua). En otras palabras, ¿cómo traducen y cuáles son los conocimientos lingüísticos, metalingüísticos u otros que les permiten hacerlo?

1. METODO

Escogimos el italiano como lengua extraña por dos razones:

- 1) Los niños ginebrinos saben que esta lengua existe.
- 2) Fonológicamente es una lengua próxima al francés (esto facilita la memorización, la repetición y la mención).

Nuestro sujetos *no* hablaban por tanto el italiano: todos eran francófonos. Antes del experimento, nos aseguramos de que cada niño conocía la existencia de otras lenguas y sabía que no las entendía.

El interrogatorio se desarrollaba como sigue: un títere italiano "mono-lingüe" producía un enunciado corto en italiano y efectuaba simultáneamente una acción. Una vez que la marioneta hubiese hablado y se hubiera movido, solicitábamos: ¿Qué ha dicho la muñeca? A continuación, utilizando el método clínico de interrogatorios, preguntábamos al niño que justificara su respuesta: "¿Cómo sabes que ha dicho esto?" "¿Cómo lo has adivinado?" "¿Por qué?", etc.

Enunciados (pronunciados claramente pero naturalmente) y acciones que les acompañaban:

Acarezzo il cane (la marioneta acaricia a un perrito)

Il cane viene da me (el perro corre hacia la marioneta)

Gioco con il cane (el perro y la marioneta ejecutan una especie de danza juntos)

Interrogamos a 60 niños pertenecientes, en grupos de 10, a las siguientes edades: 4-5, 6, 7, 8, 9, 10 años.

2. RESULTADOS

Me gustaría primero ofrecer una descripción de las traducciones obtenidas. Algunas son en discurso directo (tipo DD), es decir otra versión de lo que *la marioneta* dice. Esta clase de traducciones se distingue fácilmente por la presencia de uno o varios elementos como los siguientes: los pronombres yo-mí-me (para el actuante), tu-tí-te (para el receptor) o un impe-

TABLA I
Traducciones propuestas para *acarezzo il cane*

<p>4-5 años</p> <p>acaricia, acariciar acaricia, acaricia el león acaricia el perro puedo acariciarte</p> <p>6 años</p> <p>acariciar acaricia... el perro acariciar acaricia. Te acaricio acaricia el perro que es dulce que acaricia el perro ha dicho acaricia que acaricia el perro es amable</p> <p>7 años</p> <p>eres dulce acaricio el perrito acaricia el perro, y pues, el pe. te acaricio amable perro acaricio un perro acaricia el perro te acaricio perro acaricio el perro ¡acaricia!</p>	<p>8 años</p> <p>acaricio el perro acaricio el perro (caniche) acaricio el perro acaricio mi perro le acaricio es muy amable acaricio el perro acaricia su perro acaricio el perro buenos días perrito acaricio el perro</p> <p>9 años</p> <p>acaricia el perrito acaricio el perro acaricia el perro, acaricio el perro eres amable acaricia el perro, acaricio el perro acaricia el perro, acaricio el perro yo... acaricio el perro ha acariciado el perro, eres dulce, yo acaricio</p> <p>10 años</p> <p>acaricio el perro acaricia el perro, eres gentil acaricio al caniche acaricio el perro amable perro, acaricio el perro una caricia dulce acariciaba el perro acariciaba el perro acaricio el perro</p>
--	---

rativo (para el enunciado *acarezzo il cane*. La Tabla I da la lista completa de las traducciones propuestas por el niño para este ítem). Las otras traducciones propuestas no contienen estos elementos y aparecen como descripciones, por ejemplo: ella² acaricia el perro (tipo D).

En la descripción y análisis que seguirá, las traducciones de tipo D han sido incorporadas, a pesar de que se pueda argumentar que son simples descripciones de la acción vista, y no traducciones del enunciado, por varias razones:

1) En situación natural, a menudo traducimos, por ejemplo "I'm going to Paris tomorrow" por "Va a París mañana" (y no por "Voy a París mañana").

2) Pueden tratarse de traducciones o transposiciones en que "ha dicho que" o simplemente "que..." falte, como en el ejemplo que he dado.

Para *acarezzo il cane*, exceptuando algunas producciones (cf. tabla I), obtenemos traducciones del tipo Actuante (pronombres) + Acción (siempre *acariciar*) + Receptor (*un perro, mi perro*, etc.).

Para *il cane viene da me*, obtenemos dos tipos diferentes:

A) Actuante (pronombre o nombre) + Acción (*venir, ir, llegar*) + Localización (*hacia/en mi casa, aquí, la señora...*). Por ejemplo: "Viene hacia mí. El perro va hacia ella. El perro llega hacia mí".

B) Orden (imperativo) (+ receptor) + localización. Por ejemplo: "Buenos días! El perro quiere también a la chica. El perro viene a comer conmigo".

Para *gioco con il cane*, las traducciones están más diversificadas en el plano semántico. Obtenemos los tipos:

A) Actuante (pronombres, nombre) + Acción (verbos intransitivos: *subir, jugar, bailar, saltar, dar vueltas, divertir, correr, venir*) (+ concomitancia (conmigo, el perro...)). Por ejemplo: "Juego con el perro. Salta sobre mí. Bailo con el perro".

B) Orden (+ receptor) (+ concomitancia). Por ejemplo: "¡Baila conmigo! ¡Salta, perrito!".

A partir de los 6 años, los rechazos son raros: todas las traducciones propuestas son enunciados *completos* que tienen una significación próxima a la original. Evidentemente, la acción provee índices importantes y, sin grupo control (por ejemplo, presentación de la acción y solicitud de descripción sin enunciado italiano), no sabremos nunca qué papel juega la realidad vista y el enunciado escuchado. Estas mismas características se encuentran en la situación natural.

2. Nota del Traductor: los verbos en francés requieren obligatoriamente un sujeto, no aceptando su elisión como ocurre en castellano; por ello las expresiones de los niños franceses llevan siempre el sujeto o un pronombre que lo sustituye. En la traducción (a excepción de este ejemplo y algún otro necesario para su comprensión) hemos eliminado los pronombres adoptando la forma castellana.

¿Mejoran las traducciones con la edad? Es difícil responder a esta pregunta —haría falta establecer algunos criterios fuertemente arbitrarios— en cualquier caso, no notamos grandes cambios en las traducciones a partir de la edad de 6 años (ver tabla I). Manifiestamente, ¡esta tarea es muy fácil! Sin embargo, la tabla II en donde figura el número total de traducciones dadas y la proporción de traducciones del tipo D (descripción) y DD (discurso directo) muestra que los niños de 4-5 años dan menos traducciones que los más mayores.

Cuando no dan una traducción, los niños de 4-5 años presentan varios comportamientos peculiares:

a) Repetición correcta y muy buena del enunciado en italiano, en respuesta a la pregunta “¿Qué ha dicho la muñeca?”. La idea de transformar la frase en francés no aparece de golpe. Estas repeticiones correctas son sorprendentes, ya que los adultos llegan a repetir 7 sílabas sin significado de media, y nuestras frases contienen muchas más.

b) Algunos niños responden dando una expresión sin significado “aklari kukli kan”, como si se adaptasen naturalmente a un universo de enunciados sin significación o no distinguiesen expresión sonora y sentido y no comprendieran que la pregunta del experimentador se relaciona con el sentido.

c) Otros transforman (y podemos decir “transforman”, pues estas transformaciones siguen en general una repetición correcta del enunciado italiano) el enunciado italiano, pero sin afrancesarlo: “acarezzi cani”, “acarezzo casa”, “acarezzi cane”, “acoreti cane”, “cane canelo”, manteniendo siempre dos elementos.

TABLA II

Número de traducciones de diferentes tipos obtenidas (3 traducciones por sujeto)

	4-5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	TOTAL
DD (discurso direc.)	10	15	16	24	26	29	120
D (descripción)	7	14	10	5	4	1	41
TOTAL (max.= 30)	17	29	26	29	30	30	161

La tabla II muestra igualmente que las traducciones de tipo D desaparecen lentamente con la edad. Este último resultado refleja ciertamente la dificultad que encuentran los niños pequeños en producir un discurso directo para otro locutor, es decir en colocarse en su lugar y hablar para él. Hacia los 8-9 años, los niños adquieren conciencia de este problema; obtenemos traducciones del tipo: acaricia el perro, euh... acaricio el perro. Es más interesante examinar los argumentos que los niños dan para justificar sus traducciones, y sus explicaciones en cuanto a su manera de proceder.

Se distinguen dos amplias clases de argumentos:

1) Los argumentos “realidad”: todos los que se refieren a la realidad percibida, que tratan con elementos extralingüísticos; por ejemplo: “He visto que el perro bailaba”.

2) Los argumentos “lingüísticos” que se refieren directamente al enunciado o a partes de él; ejemplo: “*Il caresso*, es un poco como en francés, el acaricia”.³

3) Igualmente, los niños combinan a menudo los dos tipos de argumentos: “He visto como lo hacía, luego usted ha dicho *cane*, el perro”.

La tabla III muestra que estos argumentos evolucionan claramente con la edad. A los 6 y 7 años, encontramos todas las posibilidades: algunos niños no dan más que argumentos “realidad”, otros más que argumentos lingüísticos, y algunos combinan los dos. Por el contrario, a los 8, 9 y 10 años, los argumentos basados únicamente en la realidad desaparecen: los niños dan argumentos lingüísticos solamente o bien combinan lingüísticos y realidad. La situación percibida no es importante en sí más que en combinación con índices o hechos lingüísticos.

TABLA III
Número de niños que dan los diferentes tipos de argumentos

	4-5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	TOTAL
ningún argumento	6		1				7
argument. “realidad”	3	2	3	1			9
argument. “lingüís.”	1	3	2	1	3	3	13
argument. “realidad y lingüísticos”		5	4	8	7	7	31
TOTAL	10	10	10	10	10	10	60

¿Qué muestran los diferentes argumentos lingüísticos dados?

Desde la edad de 6 años, la idea que una expresión sonora en una lengua extraña está compuesta de unidades que tienen una significación —las palabras— está bien instalada. Esta idea implícita forma parte del conocimiento de las propiedades de las lenguas naturales. En lo que concierne a la traducción, esta idea parece llevar a la hipótesis de una traducción posible (o incluso necesaria) palabra a palabra. (Sin embargo, los niños efectúan sus traducciones por “bloques” enteros: enunciados completos). Cada “palabra” en el enunciado italiano tiene potencialmente una “palabra” que le corresponde en el enunciado francés. Curiosamente, a la edad de 6 y 7 años, los niños dicen que no traducen (adivinan, saben, reconocen...) más

3. Nota del Traductor: en este ejemplo hemos mantenido el pronombre.

que una sola palabra por enunciado. Se trata con seguridad de *acarezzo* (siempre traducida por acaricia), de *viene* en la segunda frase (traducido: viene, venir...), y dos niños identifican *il cane* (el perro) en la última frase. La semejanza fonológica tiene en consecuencia un gran papel. Pero notemos que se trata también de una traducción de los elementos más importantes de los enunciados y que ningún niño de 6 o 7 años nos dice que ha comprendido *il* (palabra existente en francés) o *da me* (fonológicamente muy próxima de “dame”).⁴

A los 8, 9 y 10 años los argumentos lingüísticos cambian, y aparecen las siguientes novedades (no todas en todos los niños):

- a) el problema de la identificación del sujeto en *acarezzo*,
- b) separación e identificación del artículo *il* del nombre *cane*,
- c) identificación y traducción explícita de *gioco* como “yo juego” o como el nombre propio del perro,
- d) localización de la presencia de *il cane* en las tres frases.

Naturalmente, en los niños mayores, no vemos simplemente una justificación de correspondencia de palabras italianas con palabras francesas sino todo un juego de inferencias sobre varias palabras a la vez, los lazos entre ellas, etc. Por ejemplo, “*Gioco*, es el nombre del perro. No, no es el nombre del perro, porque hay *cane*, perro. Por tanto: perro gracioso, ¡ven de prisa! Perro no es así porque esto (el italiano) acaba en perro. Por tanto: ¡simpático perrito, el perro!”. Vemos igualmente que la idea de una traducción palabra a palabra lleva a algunos niños a traducir con el mismo número de “palabras” que el original o incluso a conservar las mismas palabras en las mismas posiciones, como en el ejemplo anterior.

Otro comportamiento interesante distingue al grupo de 8 a 10 años de los más jóvenes. Los más pequeños repiten el enunciado italiano correctamente mientras que algunos de los mayores afrancesan las palabras italianas. Por ejemplo, *acarezzo* es repetido: *ilcaresso*, *caresso*, *carezzo*, *acaressa*, *caressa*, *acaresse*, con una entonación y pronunciación francesas.

3. DISCUSION

Desde la edad de 6 años, la comprensión de nuestros enunciados así como su transposición a otra lengua se efectúa fácilmente y no presenta problemas conceptuales importantes. Por el contrario, los niños más pequeños (4 o 5 años) tienen comportamientos fundamentalmente diferentes. Más específicamente, en lo que respecta a los niños de 6 años en adelante, constatamos, desde un punto de vista metalingüístico, la importancia de la idea de la traducción palabra a palabra o más bien la idea de que a toda palabra en L2 (la lengua extraña) le corresponde una palabra en la L1 (la len-

4. Nota del Traductor: la traducción castellana de *dame* es *señora*, *dama*.

gua materna, sistema de simbolización de referencia) que tiene la misma significación y por extensión la misma función para las palabras.

El hecho de que un significado pueda tener varios significantes (en otras lenguas) constituye el principio de base necesario a toda tentativa de traducción. Resultados como los de Volterra y Taeschner (1978) muestran que el niño pequeño, expuesto a dos lenguas, no comprende de golpe este principio. Sin embargo, esta idea constituye, de alguna manera, un obstáculo a partir del momento en que el niño intenta hacer traducciones exactas y reflejadas, pues no está (en el niño de 6 a 9 años más o menos) combinada con una conciencia precisa del hecho que lenguas diferentes poseen morfosintaxis diferentes.

Constatamos una vez más (ver Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978) que la reflexión sobre el sentido (o la semántica) es más precoz y más elaborada que la que se refiere a la estructura (morfosintaxis). Los resultados de esta investigación así como de otras en curso sugieren que la primera idea consciente que surge en el ámbito de la morfosintaxis concierne a las diferentes posibilidades en el orden de las palabras. A notar que el niño francófono conoce al menos en parte este fenómeno en su propia lengua, algunos cambios de orden de las palabras no alteran el sentido de una frase (por ejemplo, un coche = un coche pequeño).

Desde un punto de vista más general, la investigación de las correspondencias bi-unívocas es una estrategia muy frecuente en la resolución de problemas de todo género (que impliquen lógica, física e, igualmente el aprendizaje de la escritura, por ejemplo).

Constatamos pues un cierto hiato entre las concepciones metalingüísticas (o estrategias de resolución de problemas) y las traducciones dadas. Por ejemplo, de un lado, el niño ofrece una buena traducción mediante un "bloque" entero (acaricio el perro) y, de otro, manifiesta un deseo y una incapacidad de encontrar una "palabra" que represente al actuante o al sujeto en *acarezzo il cane*. Esta disociación entre un cierto "saber hacer" (aquí, poner en francés el enunciado italiano) y un cierto "saber" (reflexión consciente, explicación, etc.) es tradicional en el ámbito del meta-lenguaje.

Como ya hemos señalado, constatamos grandes diferencias de realización (traducciones dadas) entre los niños de 4-5 años y los de 6 años; pero, desde la edad de 6 años, la realización no evoluciona casi. Por el contrario, las concepciones meta-lingüísticas y las explicaciones dadas evolucionan, de forma general, con la edad. Desde la edad de 6 años, los índices fonológicos (entonación, longitud, semejanzas entre el francés y el italiano) combinados con los índices extra-lingüísticos (acción) permiten una buena comprensión. La unidad de sentido traducida —o comprendida y luego actualizada en la lengua materna— es el *enunciado* y no una secuencia de lemas conocidos o comprendidos. Es cierto que el niño pequeño que aprende su primera lengua utiliza en parte los mismos procedimientos para comprender y aprender (semejanzas fonológicas, contexto extra-lingüístico, etc.). Podemos exponer la hipótesis que el comportamiento diferente de los

niños de 4-5 años se atiene justamente a su propia conceptualización de la lengua, conceptualización que determina un tratamiento de los enunciados en una lengua extraña. Los resultados de esta investigación no permiten proponer hipótesis nuevas en cuanto a esta diferencia importante entre los grupos de edad, y la brevedad de este artículo no permite una enumeración de otros hechos que van en la misma dirección (ver Straight, 1981); el problema merece nuevas investigaciones.

Para concluir, me gustaría hacer algunas precisiones en relación a la educación. Vista la disociación entre traducción y meta-lenguaje, hay que concluir que, ¿en el aprendizaje escolar de una segunda lengua, hay que dejar de lado la reflexión lingüística? Ciertamente no. Todo alumno que posea o aprenda una segunda lengua utiliza su conocimiento meta-lingüístico, incluso aunque el método lo ignore o lo prohíba (como algunos métodos llamados de "inmersión"), pues no puede hacer abstracción de él. Idealmente, los métodos educativos deberían explotar los conocimientos meta-lingüísticos del niño. Actualmente, esto es extremadamente difícil pues el estudio del metalenguaje es un dominio de investigación en plena expansión; además, una síntesis de los resultados aún no existe.

BIBLIOGRAFIA

- Berthoud, I. y Sinclair, A. Meaningful or meaningless? Children's judgments. En: Th. B. Seiler and W. Wannemacher (eds.) *Concept development and the development of word meaning*. Springer, New York, 1983.
- Harris, B. The importance of natural translation. Conferencia dada en AILA World Congress, Stuttgart, agosto 1975.
- Karmiloff-Smith, A. Adult simultaneous interpretation: a functional analysis of linguistic categories and a comparison with child development. En: D. Gerver and W. Sinaiko (eds.) *Language interpretation and communication*. Plenum, New York, 1978.
- Mininni, G. On the need of psycholinguistic research on translation. *International Journal of Psycholinguistic*, 8 (2), 79-107, 1981.
- Mounin, G. *Linguistique et traduction*. Dessart et Mardaga, Bruxelles, 1976.
- Sinclair, A. y Berthoud, I. Children's thinking about language and their acquisition of literacy. En: J. Downing and R. Valtin (eds.) *Linguistic awareness and reading*. Springer, New York, en prensa.
- Sinclair, A., Jarvella, R. J. y Levelt, W. J. M. *The child's conception of language*. Springer, New York, 1978.
- Straight, H. S. Language and the cognitive breakthrough at age 6. Conferencia dada en Second International Congress for the Study of Child Language, Vancouver, agosto 1981.
- Titone, R. A psycholinguistic analysis of the translation process. *Proceedings of the International Conference on Translation*. RELC Publications, Singapore, 1983.
- Volterra, V. y Taeschner, T. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326, 1978.

NIÑOS CONFRONTADOS A ENUNCIADOS EN LENGUA DESCONOCIDA FORMULADOS EN UN CONTEXTO PRAGMÁTICO

Gilbert Badaf
Universidad de Ginebra

Voy a hablarles de una investigación que efectué en la Universidad de Ginebra, con la ayuda de estudiantes, sobre las estrategias que utilizan los niños de 6 a 10 años para comprender secuencias verbales formuladas en una lengua desconocida para ellos: el griego. Esta investigación se realizó con cerca de 100 niños de la escuela pública ginebrina. En Ginebra, numerosos niños son bilingües o más bien hablan en la escuela una lengua, el francés y en su casa, otra lengua (castellano, italiano, portugués, etc.). Nos aseguramos pues que ninguno de nuestros niños hablaran la lengua que utilizamos, para el procedimiento experimental. La problemática de esta investigación es evidenciar diferentes estrategias que los niños de esta edad utilizan para coger el sentido de una conversación que se desarrolla en una lengua desconocida para ellos.

Estábamos al acecho de una eventual competencia lingüística, que suponíamos presente muy temprano en los niños, que les permitiría a partir del conocimiento de su propia lengua reflejar y decodificar los enunciados en una lengua extranjera. Esta investigación sólo ha tratado de la lengua oral. Por otra parte, seducidos por la teoría de actos de habla, pensamos que en ella había una pista que nos permitiría comprender los diferentes procedimientos utilizados por los niños en su tentativa de aproximación del sentido. Me explico: los teóricos de los actos y los pragmáticos describieron algunas funciones del lenguaje y la posibilidad que ofrece una lengua natural de realizar algunos actos mediante la palabra. Por ejemplo, la declaración de guerra por un ministro de asuntos extranjeros, la orden por un superior jerárquico, etc... De esta reflexión surgieron otras categorías más amplias de actos de habla que nos interesaron para nuestra investigación: la orden, el requerimiento, la solicitud de información y la afirmación. La hipótesis de trabajo que formulamos es que una secuencia verbal en lengua desconocida es más fácilmente decodificada cuando el sujeto descubre la naturaleza, al nivel del acto de habla, de la interacción en curso.

Suponemos por ello, que el sujeto, incluso el muy joven, posee una competencia lingüística, que le permite ajustar la traducción de un enunciado en un cuadro más amplio que es el de los grandes registros de los actos de habla, tales como el requerimiento, la amenaza, la solicitud de información, etc...

Por ejemplo, asistiendo a un intercambio verbal en euskara, constato que uno de los interlocutores, tras una corta secuencia verbal de su compañero, le tiende su mechero y enciende su cigarro.

Con un esfuerzo de memorización de esta secuencia, sabré decir "deme fuego" en euskara, a condición de tener muy buena memoria, sino sabré simplemente designar en el cuadro de este intercambio verbal, la corta secuencia que tiene un sentido equivalente a "deme fuego".

La segunda hipótesis que formulamos se relaciona con lo que llamamos "las características fónicas" de los enunciados intercambiados entre los dos interlocutores que hablan una lengua desconocida. Cuando estos enunciados se aislan de la masa verbal constituida por el conjunto de la conversación, proveen índices, al nivel sonoro, que pueden dirigir la traducción.

Algunos tipos de actos de habla pueden caracterizarse por la repetición de una secuencia por el interlocutor; por ejemplo cuando saludo a alguien le digo "buenos días" y me responde "buenos días", o un enunciado neutro, es decir sin mucha influencia sobre el interlocutor, puede presentar también este tipo de índice. Si digo "el mar está tranquilo hoy", una de las respuestas posibles es "sí, el mar está tranquilo hoy".

La exposición del experimento ilustrará mejor lo adelantado hasta ahora.

Como señalé anteriormente, la experiencia se realizó con una población de cerca de 100 niños, dividida en cinco grandes grupos:

- 19 niños de 6 años
 - 21 niños de 7 años
 - 12 niños de 8 años
 - 10 niños de 9 años
 - 11 niños de 10 años
- y 4 grupos de niños pequeños de 4-5 años y otros sujetos de mayor edad.

El procedimiento experimental es el siguiente:

El niño, tomado individualmente, mira a dos experimentadores que interpretan delante de él una serie de escenas breves. Al final de cada una de ellas, se pide al niño que adivine lo que cada uno de los protagonistas ha dicho y que justifique su traducción.

La consigna es:

"Ves a estas dos personas (el experimentador que interroga señala sucesivamente a los dos intérpretes de la escena), van a hablar una lengua que no entiendes y tú vas a intentar adivinar lo que digan y me lo dirás".

Los experimentadores-actores interpretan la primera escena y al final de ella, el experimentador que interroga le solicita:

“¿Qué piensas que ha dicho la señora (señala al experimentador que habla en primer lugar) y ella (señala a la otra persona)?”

Luego preguntamos al niño “¿Cómo has hecho para responder esto?” con el fin de obtener una justificación a su respuesta.

Los 7 ítems presentados son:

- 2 saludos: 1 toma de contacto y una despedida
- 2 requerimientos; uno de ellos un fracaso (el destinatario rechaza la solicitud)
- 1 orden
- 1 petición de información
- 1 aserto

La orden y los dos requerimientos comportan una acción sobre objetos. Los saludos comportan gestos como apretarse las manos.

El aserto y la solicitud de información no se acompañan ni de gestos ni de acciones.

Todos los ítems fueron cambiados sistemáticamente de un ensayo a otro, excepto los saludos que permanecieron al final y al principio del ensayo con el fin de conservar una cierta naturalidad.

Tratamiento de las respuestas

Distinguimos dos tipos de respuestas:

– las *traducciones* que los niños proponen a los enunciados en griego. Las interpretaciones sobre la base de índices que buscamos en esas traducciones a partir de una comparación con “el modelo” en griego, son los “*índices fónicos*”.

– las justificaciones en las que el sujeto explicita, o mejor intenta explicitar, qué estrategia utilizó para intentar comprender el intercambio verbal.

A menudo ocurre que la justificación dada no se corresponde exactamente con la estrategia aparentemente utilizada en la traducción.

A continuación describiré en detalle lo que llamamos índices fónicos.

1. – Repetición

Los sujetos observan que una parte del enunciado de A¹ se encuentra en el enunciado de B y proponen una traducción que comporta el mismo tipo de repetición. Por ejemplo, para los enunciados en griego:

A: Simera fisay Poli

B: ne Simera fisay poli

traducción:

B: su *hijo está bien*

B: sí, mi *hijo está bien*

1. A: primer experimentador que habla
B: segundo experimentador que habla

Este tipo de índice participa de una estrategia de ajuste de la traducción del enunciado en griego más que de una búsqueda del sentido.

2. — Homofonía

El niño realiza una inferencia sobre el sentido global de un enunciado en griego a partir de una palabra homófona de una palabra francesa: a partir de esta correspondencia sonora, el sujeto propone una traducción que integra esa correspondencia; el niño puede pasar también por una lengua extranjera que conoce como el italiano o el español. Por ejemplo para los enunciados en griego:

A: Simera fisay poli

B: Simera fisay Poli

traducción:

A: Usted es educado²

B: soy educado

3. — Longitud relativa

El niño propone una traducción que respeta la diferencia de longitud entre los enunciados A y B; el sujeto no se fija en la longitud absoluta (número de sílabas del enunciado en griego) sino en la relación entre las longitudes respectivas de A y B. Por ejemplo:

A: Kalimera Tikanis

B: Kalimera

traducción:

A: Buenos días señora

B: Buenos días

Para conseguir una comprensión óptima de los enunciados en griego, el sujeto debe combinar estos índices fónicos con los índices directamente perceptuales, tales como las acciones, los gestos, etc...

Vamos a ver cómo se arreglan los niños con este tipo de problema.

Cuando examinamos, desde un punto de vista de desarrollo, las respuestas que proveen los sujetos, constatamos que las centraciones de los sujetos sobre los diferentes componentes de la interacción verbal propuesta evoluciona muy netamente. Los niños más jóvenes están sobretodo atentos a la formulación en griego. A los cinco años intentan repetir lo que han dicho los experimentadores que hablan griego. Por ejemplo, para "Kalimera tikanis", dan como respuesta "Kalimero", cuando consiguen responder. Muy rápidamente, es decir a los 6 años, los sujetos, aunque centrados principalmente en los enunciados en griego, intentan "reconocer" segmentos de este enunciado como pertenecientes al francés. Por ejemplo, para "oreos keros simera" proponen "orquesta-cine".³

Este tipo de traducción no es pertinente al nivel de una enunciación, es decir en el plano de un intercambio posible entre dos interlocutores.

Sin embargo, lo sorprendente a nuestro entender, es que muchos sujetos, ya a los 6 años, utilizan esta estrategia de reconocimiento de una parte del enunciado en griego como perteneciente al francés, integrándolo en un

2. Nota del traductor: en francés, *educado* se corresponde con *poli*.

3. Nota del traductor: en francés, *orchestre-cinéma*.

intercambio posible entre dos interlocutores. Por ejemplo, para A; *simera fisay poli*, proponen "si se iba a comer un pollo".

Los sujetos de más edad conservan este tipo de conducta pero la combinan con otras estrategias que veremos ahora.

Además de estar atentos al enunciado en griego para intentar reconocer partes como pertenecientes al francés, los sujetos observan las acciones efectuadas por los interlocutores para guiar sus traducciones.

En este estadio, podemos decir que comienzan a situarse a un nivel de inferencia sobre el tipo de acto de habla contenido en la interacción en curso. Es decir que suponen que si uno de los experimentadores va a buscar un libro su habla tiene que ver con un requerimiento o una orden. Para la orden, por ejemplo, todos los sujetos de 6 años ya proponen sea una orden, sea un requerimiento. Y cuando están desconcertados por la ausencia de acción de los experimentadores, vuelven a una estrategia basada en una eventual homofonía entre el griego y el francés. Es interesante constatar que este uso de la acción de los interlocutores puede guiar sus traducciones, es tan importante, que el menor gesto, incluso involuntario de uno de los experimentadores es inmediatamente interpretado. Por ejemplo, para el aserto A: *Simera fisay poli*, uno de los experimentadores lanzó un vistazo hacia una ventana. Inmediatamente un niño de 6 años propuso: "ha dicho hace bueno". Y cuando se le preguntó "como lo había hecho", respondió: "porque ha mirado por la ventana".

Estos dos puntos de centraciones, la investigación de elementos en el enunciado en griego que pueden asimilarse a homófonos en francés y la observación atenta de las acciones y de los gestos de los experimentadores-locutores son inferencias sobre el sentido global de los enunciados en griego. En el primer caso, búsqueda de homofonía, el niño busca integrar en un enunciado en griego una secuencia que cree haber reconocido. Esta conducta puede perfectamente tener éxito, y el niño nos propone una traducción exitosa en el plano de la enunciación. Por ejemplo, para A: *Simera fisay poli* propone "sea educado", y para B: *ne simera fisay poli*, "soy educado".

Puede también fracasar y dar lugar a respuestas confusas. Por ejemplo: "ha dicho educado y la otra maleducado".

En el segundo caso, los gestos y las acciones, es una inferencia sobre el tipo de intercambio en curso que se efectúa; cuando el niño ve a uno de los interlocutores levantarse para buscar un libro, piensa que tiene relación con una orden o un requerimiento. Solamente, nuestros resultados nos demuestran, con gran sorpresa nuestra, que incluso en los niños más pequeños ésta no es la única observación.

Presentamos en nuestro experimento una orden y un requerimiento, en el caso de la orden, el experimentador B da un bolígrafo a A sin responder nada; en el caso del requerimiento, B da una breve respuesta.

Constatamos que los niños, ya a los 6 años, distinguen la orden del requerimiento, de una manera significativa, a partir del siguiente índice: si

se responde antes de efectuar una acción es un requerimiento, si no se responde, se trata de una orden.

Pasemos ahora al segundo punto que nos interesa. A partir de las observaciones que acabo de describir constatamos que los niños hacen lo que llamamos un "ajuste de su respuesta al tipo de acto de habla o de enunciado supuesto".

Observamos que las traducciones que los sujetos nos dan respetan dos órdenes de índices fónicos contenidos en los enunciados en griego.

Las repeticiones: en una mayoría de las respuestas provistas, nos encontramos en presencia de traducciones que integran las repeticiones de los enunciados en griego. Esta conducta se observa ya en sujetos de 6 años.

Las longitudes relativas: nos sorprendimos al constatar que incluso para los enunciados en griego cuya diferencia de longitud era pequeña, los niños notaban esta diferencia y proponían traducciones que integraban esta diferencia.

En el plano de la evolución de las respuestas siguiendo las edades de los niños, no notamos diferencias importantes entre los sujetos más jóvenes y los mayores. Sin embargo la homogeneidad de las respuestas varía con la edad, es decir que la semejanza entre las respuestas de los sujetos de un mismo grupo de edad aumenta en los sujetos mayores. Las respuestas de los sujetos de 8-10 años expresan también una duda sobre la justeza de su traducción, tienen conciencia que lo que proponen es una de las respuestas posibles y vemos aparecer en sus traducciones fórmulas como "por ejemplo" o "quizás" al igual que condicionales.

Es sobretodo al nivel de las justificaciones de sus traducciones que los niños se desmarcan en relación a sus edades. Los más pequeños recurren a menudo a argumentos del tipo "es mi mamá quien me ha dicho"; "he pensado en mi cabeza", etc... Sin embargo, ya hacia los 7 años, pueden decirnos que se han basado en la acción, cuando existe, hacia los 8 años, los sujetos comienzan a explicitar los índices fónicos que han observado como la repetición, la homofonía, etc.

En conclusión, diría que lo que me parece importante en nuestros resultados es la competencia cierta que tienen los niños, incluso los pequeños, de extender el conocimiento de su propia lengua, o mejor su reflexión metalingüística a un material desconocido.

Esta competencia se manifiesta por la diversidad de estrategias empleadas en relación a situaciones lingüísticas variadas. En efecto, es únicamente mediante estrategias adaptadas al intercambio verbal presentado que el niño consigue darnos respuestas adaptadas a este intercambio verbal.

CATALANIZACIÓN EN EL PARVULARIO DEL C. P. MONTPEDRÓS. SANTA COLOMA DE CERVELLÓ.

*Mercè Belart
Montserrat Rossell*

El presente trabajo ha sido desarrollado durante el curso 1987-88 en el marco del C. P. Montpedrós. Este ha consistido en un primer curso de puesta en marcha por parte de una pedagoga, en tanto que componente del Equipo Municipal de Sant Felç, responsable de la gestión de los servicios de atención temprana, y de una maestra de Educación Infantil, de la escuela parvularia del C. P. Montpedrós, también que una serie de trabajos de campo han sido realizados por el C. P. Montpedrós, en colaboración con el equipo municipal de Sant Felç, en el marco de un proyecto de investigación que se ha desarrollado en el marco de un curso de formación para docentes de educación infantil.

Agradecemos a los autores de este trabajo:

CONSIDERACIONES PREVIAS

El presente trabajo ha sido desarrollado por mi compañera Mercè Belart, maestra del C. P. Montpedrós. Mi labor ha consistido en asesorar, desde el punto de vista psicopedagógico, en tanto que componente del Servicio Municipal de Sant Boi, esta experiencia. Asimismo, en el análisis de los resultados, han sido particularmente valiosas las sugerencias de A. Teberosky, integrante del equipo de asesoramiento del I. C. E. Hemos de decir también que esta propuesta de trabajo ha sido subvencionada por el I. C. E.; finalmente, este curso, hemos recibido apoyo por parte del S. E. D. E. C. (Servei d'Ensenyament del Català) el cual nos ha concedido una especialista de catalán para reforzar el trabajo en el parvulario.

A todos ellos nuestro agradecimiento.

1. INTRODUCCION

La presente experiencia se está llevando a término en el Colegio Público Montpedrós de Sta. Coloma de Cervelló desde el curso 1982-83.

Santa Coloma de Cervelló es un pueblo de 2560 habitantes situado en la comarca del Baix Llobregat, Barcelona. La actividad económica de la población es mayoritariamente industrial, aunque existe también una fuerte presencia agraria y en menor grado el sector comercial y de servicios. Se añade a esto, la presencia de un grupo de profesionales cualificados que han establecido aquí su residencia aunque su trabajo se ubique fuera de la localidad.

Esta diversidad socio-económica se ve reflejada en la composición lingüística que a grandes rasgos se podría fijar en un 50 % de castellano-parlantes y un 50 % de catalano-parlantes. La cotidiana interrelación de las dos lenguas es una realidad a destacar puesto que, y esto es un tanto atípico en zonas industriales, la comunidad castellana (lingüísticamente hablando) no vive agrupada en barrios de inmigrantes sino que se reparte por todo el núcleo de la población. Así, podemos afirmar que nuestros niños castellano-parlantes poseen ya de entrada ciertos conocimientos pasivos del catalán.

En este marco que acabamos de describir es donde se desarrolla nuestra experiencia.

En un intento de hacerla más inteligible haremos ahora unas breves consideraciones sobre la escuela:

El Colegio Montpedrós es el único Centro Público de la localidad. Asisten al mismo 300 alumnos atendidos por 11 maestros y a partir de este curso contamos también con una especialista de catalán destinada al centro.

Durante el curso 81-82 las entidades que integran el Consejo de Dirección junto con el Claustro de profesores elabora un proyecto de catalani-

zación de la escuela, cuyo único objetivo es el de adecuar el centro a la realidad bilingüe de la comunidad a la que presta su servicio.

Esta iniciativa se sustenta en dos supuestos:

- a) El compromiso por parte del profesorado de aplicarlo durante un margen de tiempo prudencial (quien conozca el sistema de movilidad del profesorado entenderá la dificultad de este intento).
- b) El conocimiento y aceptación del proyecto, por parte de la mayoría de los padres (90 %).

Este plan pedagógico elaborado por el Claustro de profesores consta básicamente de dos amplias áreas de actuación. La primera tiene como objetivo primordial aumentar progresivamente el nivel de catalán de todos los alumnos, a ser posible equipararlo con el del castellano, a través de un programa de refuerzo en áreas específicas. La segunda área de actuación se basa en la utilización del catalán como primera lengua desde el parvulario y gradualmente hasta el final de la E. G. B.

En esta comunicación nos centraremos especialmente en este segundo apartado, es decir, en la introducción progresiva de la enseñanza en catalán y más concretamente, en la experiencia de catalanización en la clase de 4 años, el curso anterior 1982-83. Asimismo al final de la comunicación esbozaremos algunas ideas que presidirán el trabajo durante el curso actual.

2. LAS IDEAS DE PARTIDA DE LA EXPERIENCIA

Nos interesa resaltar que, al margen de las implicaciones filosóficas e ideológicas que puedan desprenderse de esta experiencia, nosotras nos hemos basado principalmente en consideraciones de tipo psicológico y pedagógico. Las ideas que fundamentan nuestra experiencia son las siguientes:

2. 1. Lenguaje como sistema de comunicación y de representación

Hemos tomado como marco de referencia las teorías psicolingüísticas que parten de considerar las dos funciones propias del lenguaje: la representativa y la comunicativa. Aún a riesgo de que esta consideración pueda parecer obvia, nos interesa insistir en ella, ya que, en nuestra opinión, demasiados métodos o propuestas de enseñanza de la lengua no dan la importancia debida a la vertiente comunicativa de la actividad lingüística.

De este modo, nuestro propósito consiste en planificar situaciones de aprendizaje en catalán, en las que los alumnos, sintiendo la necesidad de comunicar ideas, deseos o vivencias, tiendan a utilizar espontáneamente, desde el primer momento, sus incipientes conocimientos de esta lengua.

2. 2. Actividad productiva

Continuando en el mismo paradigma, otorgamos un papel relevante en el aprendizaje de la lengua, a las actividades o tareas que se realizan conjuntamente y que tienen un cierto grado de complejidad cognitiva y de cooperación social. Teniendo en cuenta que nos encontramos en el parvulario, hemos utilizado la actividad "juego" como recurso didáctico fundamental en la estimulación de la segunda lengua para los castellano-parlantes.

2. 3. Interacción grupal

Otra de las hipótesis subyacentes en nuestra experiencia es que las competencias individuales aumentan en la medida en que las tareas se elaboran y se ejecutan en grupo (Coll, 83). Es decir, pensamos que el confrontamiento de puntos de vista y de modelos de razonamiento, redundan en beneficio de las capacidades intelectuales de cada sujeto. Extrapolando este supuesto al terreno de la pedagogía de la segunda lengua, esperamos que la interacción entre alumnos de lenguas maternas distintas, favorecerá el intercambio y mutuo aprendizaje de ambas. Es interesante observar que esta predicción es compatible con los modelos en psicolingüística que evidencian la existencia de una competencia lingüística común en la base del aprendizaje de varias lenguas.

En nuestro caso, a pesar de la situación desfavorable de partida que provoca el hecho de que la lengua vehicular (catalán) sea minoritaria y culturalmente perjudicada, hemos mantenido nuestro propósito de facilitar las interrelaciones entre niños catalano-parlantes y castellano-parlantes. De este modo como se verá en casi todas las situaciones de aprendizaje, los grupos son mixtos.

Finalmente, en otro orden de consideraciones, hemos de señalar que la enseñanza en el primer curso de parvulario se ha hecho completamente en catalán, previo proceso de adaptación y una cierta flexibilidad cuando se producen situaciones difíciles.

3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

El objetivo fundamental de nuestra experiencia es hallar recursos e instrumentos didácticos que permitan llevar a término de una forma satisfactoria la enseñanza en catalán en nuestra escuela. Es decir, nos interesa primordialmente establecer una metodología y un sistema de evaluación coherentes con las ideas psicológicas que acabamos de exponer.

Encuadrada la experiencia en una óptica esencialmente pedagógica, hemos considerado el análisis lingüístico de las producciones orales de nues-

tros niños no como una finalidad en sí misma, sino como un medio que nos ha permitido revisar, modificar y mejorar nuestra propia manera de enseñar.

4. EXPERIENCIA EN LA CLASE DE 4 AÑOS

Expondremos seguidamente el trabajo realizado en la clase de 4 años durante el curso anterior 82-83. Téngase en cuenta que el proyecto contempla la catalanización de todos los niños al final del parvulario, es decir, abarca también el programa de 5 años de este curso, del cual solamente esbozaremos algunas ideas directrices.

La experiencia se inicia con un estudio lingüístico de la realidad que nos ocupa. Después de un primer mes de observación podemos asegurar que de los 30 alumnos:

- 44,8 % hablan habitualmente en catalán.
- Del 55,2 %
 - 17 % utilizan alguna palabra en catalán.
 - 31 % entienden el catalán sin dificultades pero no lo hablan.
 - 7,2 % no entienden el catalán.

Esta composición se tiene muy presente a la hora de programar todas y cada una de las actividades del curso.

Antes de desarrollar propiamente la cuestión metodológica tenemos que decir que el trabajo de catalanización se centra principalmente en tres núcleos de trabajo:

- Centros de interés.
- Período de juego o actividad de rincones.
- Actividad de refuerzo para los niños castellano-parlantes.

Nuestro primer paso ha sido establecer unos objetivos muy generales de clase a partir de las directrices de la Generalitat y de nuestra reflexión personal.

A continuación y siguiendo como cualquier programación de parvulario hemos fijado unos objetivos específicos para cada centro de interés. En segundo lugar y como ya anunciábamos hemos fijado especial interés en el juego, actividad a la cual nuestros niños dedican un tiempo determinado cada día. Con esta actividad pretendemos dos tipos de objetivos, por una parte conseguir que el niño planifique autónomamente esta actividad y por otra facilitar la expresión espontánea y la interacción lingüística entre los dos grupos. Finalmente en tercer lugar y dado que el énfasis mayor se realiza sobre los niños castellano-parlantes hemos establecido también unos objetivos específicos de reciclaje o refuerzo para este grupo de niños. Estos han sido marcados trimestralmente y hacen especial referencia a la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales simples. Alcanzados estos

objetivos, nuestro interés se centra en una segunda fase, en la utilización espontánea de estas formas ya adquiridas.

Pasamos ahora a explicaros cuál es la metodología que utilizamos en los núcleos de trabajo ya enunciados: Centros de interés, juego de rincones y reciclaje o refuerzo.

Cada centro de interés se organiza de acuerdo con sus características, tendiendo siempre hacia la globalización. Por lo que se refiere a la forma de trabajar, es la habitual en este tipo de actividad. Ahora bien, se dedica especial atención a los alumnos castellano-parlantes y esto es básicamente posible por la presencia de una maestra auxiliar que ayuda justamente cuando se están realizando las tareas del centro de interés.

En cuanto al juego diremos que los niños se distribuyen libremente, en pequeños grupos, de 3 o 4 en los rincones de juego (distribución en la clase de unos espacios concretos en los cuales se realizan toda una serie de juegos. Se trata básicamente de juegos de tipo simbólico y de habilidad. Las dos maestras, la de la clase y la auxiliar intervienen en el juego, ayudando en algunos casos a solucionar problemas concretos del mismo e incluso representando un personaje si se trata de un juego simbólico. Así pues el papel fundamental de la maestra es el de mantener los criterios de interacción y enriquecer a partir del juego las competencias lingüísticas en catalán.

Finalmente en cuanto al refuerzo o reciclaje cabe decir que se realiza solamente con el grupo de niños castellano-parlantes. Tiene lugar durante el tiempo de juego de rincones y se hace dentro de la misma clase. Es la maestra de la clase la que se ocupa de este pequeño grupo, mientras que la maestra auxiliar lo hace del resto de los alumnos. Señalemos que se realiza 3 días a la semana, con grupos reducidos de 5 o 6 niños y durante un tiempo aproximado de unos 10 minutos. Podemos hablar de dos tipos de actividades en estas cortas sesiones. En un primer momento se trataba de realizar juegos muy dirigidos, por ejemplo encontrar objetos escondidos en la clase o situaciones que forzaran esquemas de pregunta-respuesta. En una segunda fase se tendía ya a la producción conjunta de proyectos, por ejemplo hacer un dibujo entre todo el grupo, construir un castillo, etc.

Resumiendo este apartado metodológico, diremos que la particularidad que presenta esta experiencia es la expresa dedicación, refuerzo y enriquecimiento del habla de los niños castellano-parlantes sin olvidar en ningún momento a los de habla catalana que representan un elemento enriquecedor de la lengua para todo el grupo de la clase.

A continuación intentaremos exponer brevemente como hemos llevado a término la evaluación de los núcleos de trabajo.

En cuanto a los centros de interés hemos recogido y sistematizado el vocabulario adquirido en cada tema de cada niño en particular (castellano-parlante). Para ello hemos elaborado una ficha de control que contempla tres apartados: el primero se refiere a la comprensión de dicho vocabulario, el segundo a su utilización en situación pautada y el tercer apartado se ocupa de controlar su utilización espontánea. La ficha de control no ha experimentado variaciones a lo largo del curso, pero sí cabe señalar que en

una primera fase poníamos especial atención en el segundo apartado, es decir en el de la utilización dirigida, mientras que en la segunda fase nuestra atención se centró especialmente en recoger la utilización espontánea de dicho vocabulario.

En cuanto a la evaluación de las producciones lingüísticas en el tiempo de juego, nos pareció oportuno registrar sistemáticamente con magnetofón dichas producciones para un posterior análisis. Como era previsible esto conllevó muchas dificultades técnicas que por razones de tiempo no podemos exponer. Sin embargo podemos facilitar información, en otro momento, a quienes estén particularmente interesados en la metodología de investigación, es decir en las técnicas de observación, vaciado de protocolos y pautas de análisis. Asimismo poseemos también protocolos anotados en otras situaciones de clase, fuera del propio tiempo de juego.

5. ANALISIS DE LAS PRODUCCIONES LINGÜÍSTICAS REGISTRADAS DURANTE EL PERIODO DE JUEGO

Antes de entrar en este apartado señalemos que hemos observado una doble dificultad. La primera proviene de la complejidad de la tarea en sí misma y la otra procede de la inadecuación entre el conocimiento del catalán que el niño posee y lo que quiere expresar.

En primer lugar y por lo que se refiere a los tipos de textos, hallamos que durante el juego se produce básicamente el diálogo maestra-niño y en menor grado el de niño-niño. Normalmente la maestra formula preguntas y el niño responde (es importante remarcar que en ningún momento de las observaciones, los niños han dejado de responder a la maestra, ello nos permite afirmar que no existen problemas de comprensión del catalán). Habitualmente los niños se dirigen a la profesora en catalán. Veremos más adelante las características de estas producciones orales. También hemos registrado durante el juego frases espontáneas enunciativas, por lo general en lengua castellana.

En cuanto a la unidad frase: Los niños se expresan mediante oraciones simples y con pocos nexos entre ellas, únicamente algunos yuxtaponen las frases con la copulativa "y" y tan sólo una niña las une con otras conjunciones como pero, porque etc. Hacemos notar que no hemos observado en ningún protocolo el recurso fácil al monosílabo sino más bien la utilización de toda una frase o una palabra como respuesta.

Otro aspecto que hemos estudiado es si la estructura básica de la frase es catalana o castellana. En relación a esto, hemos visto que normalmente los niños utilizan expresiones catalanas (únicamente hemos encontrado algunas formas básicas castellanas en todos los protocolos; por ejemplo: "Ara està a la meva casa", "ahora està en mi casa"). Este hecho varía en otras situaciones escolares en las que predomina en mayor grado la lengua castellana.

En cuanto a la construcción de frases catalanas hemos constatado que los niños tienen especial dificultad en utilizar los pronombres (muy difíciles en catalán) y los verbos. Hasta cierto punto era previsible el conflicto respecto a los pronombres, sin embargo nos ha sorprendido la dificultad generalizada al utilizar verbos y formas verbales, en tiempo pasado, en catalán. Resulta fácil detectar distintas estrategias para resolver el problema.

– mangé (comió): forma verbal catalana + construcción castellana.

– rompú (rompió): forma base castellana + construcción castellana y terminación adaptada a la musicalidad catalana.

Estas estrategias parecen surgir de la falta de conocimiento de la forma perifrástica en catalán. De todas formas los niños que ya la han descubierta tampoco la utilizan correctamente; por ejemplo:

– la va cogé (la cogió) en catalán, la va agafar.

– se va aí (se fue) en catalán, se'n va anar.

– se va enconrat (se encontró) en catalán, es va trobar.

– va caé (se cayó) en catalán, va caure.

En cuanto a los pronombres:

– me lo deixes (me lo dejas) en catalán, me'l deixes.

– no me recordo (no me acuerdo) en catalán, no me'n recordo.

Lógicamente existen problemas de vocabulario, es decir, insuficiente conocimiento de expresiones y palabras catalanas. Algunas estrategias para solucionar este conflicto consisten en acortar las palabras castellanas y convertirlas en monosílabos

– cest (cesto) en catalán, cistell.

– vat (wáter) en catalán, wàter.

y en terminarlas en "u" como hemos visto en rompú, garbansus... y adaptándolas a la musicalidad catalana como por ejemplo:

– gerró (jarrón) en catalán, gerro.

– hijeta (hijita) en catalán, filleta.

– masseta (maceta) en catalán, test.

En síntesis, la tipología de los textos que producen los niños varía en función del contexto –entendemos por contexto la situación donde se realiza la acción– y en función de la tarea que se realiza.

6. OTRAS CONSIDERACIONES ELABORADAS A PARTIR DEL ANALISIS DE OTRAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

En el juego libre, sin la intervención de la maestra, predomina el uso del castellano. Creemos que este hecho, por lo demás bastante complejo y

frecuente, requeriría un estudio exhaustivo y profundo que nosotras no hemos abordado por no considerarlo un objetivo previsto para este curso.

El hecho de ordenar diferentes elementos con el fin de componer una historia, a nivel manipulativo y verbal, facilita la narración y el uso de estructuras gramaticales complejas. Los niños producen frases compuestas con diferentes conjunciones, pero manifiestan numerosas dificultades en la utilización de verbos y formas pronominales.

Favorecen también la adquisición de estructuras narrativas, ejercicios tales como reproducir verbalmente una acción mímica realizada por la maestra o por un compañero; así como la realización en grupo de una determinada tarea.

Cuando se estimula al niño a explicar sus vivencias, como por ejemplo lo que hizo el domingo, se produce un diálogo en el que el niño responde con frases simples a las preguntas que realiza la maestra. Con la práctica periódica de este tipo de ejercicios constatamos un enriquecimiento progresivo en la calidad de sus respuestas.

Finalmente en cuanto al relato de cuentos, nos ha parecido que es una actividad con cierta complejidad cognitiva, por tanto no la hemos utilizado en la clase de 4 años para facilitar, en este primer momento, la estimulación de la expresión en catalán que el niño posee en forma pasiva.

7. IDEAS QUE ARTICULARÁN EL TRABAJO DEL CURSO ACTUAL

Estas conclusiones más bien de tipo lingüístico nos han permitido extraer algunas orientaciones didácticas que guiarán el trabajo del presente curso y que rápidamente exponemos:

Continuamos con la idea de propiciar la comunicación verbal a través de la acción y la interacción personal.

Además hemos visto la necesidad de ampliar el tipo de actividades que se realizan durante el tiempo de juego de rincones.

Profundizar en el conocimiento del modelo de producciones lingüísticas que genera cada actividad y finalmente reforzar el aprendizaje de verbos y pronombres para los niños castellano-parlantes.

108 ROSER ROS Y MERÇÈ FLAQUER

EXPERIENCIA DE CATALANIZACIÓN EN PRE-ESCOLAR EN UNA ESCUELA SITUADA EN UN MEDIO NO CATALANOPARLANTE

El objetivo de este artículo es describir y analizar la experiencia de catalanización en pre-escolar en una escuela situada en un medio no catalanoparlante. Para ello se describen las características de la escuela y del medio en el que se encuentra. Se describen también las estrategias de catalanización que se han utilizado en la escuela y se analizan los resultados obtenidos.

Roser Ros y Mercè Flaquer
Maestras de la escuela municipal
Ignasi Iglésias de Barcelona

Se considera que la lengua no es sólo un medio de comunicación sino también la expresión de una realidad social y cultural. La lengua es un elemento esencial de la identidad cultural y lingüística. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua es un elemento esencial de la formación personal y social. La lengua es un elemento esencial de la cultura y del patrimonio de un pueblo. La lengua es un elemento esencial de la identidad y la cohesión social. La lengua es un elemento esencial de la libertad y la democracia.

Este artículo no se puede decir que sea una experiencia exitosa. Pero sí es una experiencia que tiene que ser tomada en cuenta. La experiencia de catalanización en pre-escolar en una escuela situada en un medio no catalanoparlante es una experiencia que merece ser tomada en cuenta. La experiencia de catalanización en pre-escolar en una escuela situada en un medio no catalanoparlante es una experiencia que merece ser tomada en cuenta.

A pesar de que esta experiencia ha sido tomada en cuenta, todavía queda mucho por hacer. Se necesitan más recursos humanos y materiales para poder llevar a cabo la catalanización en pre-escolar. Se necesitan más recursos humanos y materiales para poder llevar a cabo la catalanización en pre-escolar. Se necesitan más recursos humanos y materiales para poder llevar a cabo la catalanización en pre-escolar.

1. POR UNA ESCUELA CATALANA

Hay diversos factores—todos ellos de suficiente importancia— que justifican la enseñanza en catalán a todos los niños y niñas de Catalunya, a pesar que su lengua materna no sea la catalana. El país en que viven y en el cual tienen derecho a tomar parte tiene una cultura y una lengua que se enraizan en él. Si no lo llegan a conocer, serán ciudadanos de segundo orden en la sociedad.

Si consideramos que la lengua no es sólo un medio de comunicación, sino la expresión de una realidad colectiva en sus facetas social, cultural y psicológica, veremos que el hecho de aprenderla es primordial para la integración real de la persona en la sociedad en que vive. La enseñanza de la lengua catalana tiene que ir acompañada de unos contenidos catalanes que permitan descubrir el hecho nacional catalán y al mismo tiempo creen unos vínculos reales con el entorno del niño, puesto que la historia de un país está íntimamente ligada a su cultura y a su forma de concebir el trabajo, la libertad y la convivencia.

Este objetivo no se puede decir que sea una tarea fácil, ya que el contexto en que tiene que desarrollarse está lleno de contradicciones. Sería lógico que nuestra sociedad exigiese con más fuerza el conocimiento del catalán, puesto que entonces el catalán se convertiría en demanda. También quiero resaltar la importancia de los medios de comunicación, preferentemente la televisión y —aunque en segundo orden— la presencia de la lengua escrita en la calle (rótulos, anuncios, nombres de las calles, etc.).

A pesar de que esta enorme rueda todavía no funciona debidamente, no por eso debemos esperar para poner en marcha la catalanización en las escuelas. Pensamos que el objetivo que perseguimos bien se lo vale. Por ello, valorando los pros y los contras, y en intercambio con otras experiencias similares, se decidió conjuntamente, entre el claustro y los padres de

la escuela municipal Ignasi Iglesias, situada en el barrio de Sant Andreu, en Barcelona, comenzar la enseñanza de los niños de 4 años completamente en catalán, a partir del curso 81-82.

(Nota: se debe resaltar la importancia que tuvo el Sympòsium celebrado en Vic, en abril de 1981, en relación a nuestro proceso de catalanización).

2. NUESTRA ESCUELA: SITUACION GEOGRAFICA Y ENTORNO SOCIAL

La Escuela Municipal Ignasi Iglésias está situada en el barrio de Sant Andreu del Palomar, antiguo municipio independiente que fue agregado a la ciudad de Barcelona el 20 de abril de 1897.

Actualmente, administrativamente hablando, Sant Andreu pertenece al distrito IX (sur) y tiene como compañeros a los barrios del Bon Pastor y Baró de Viver (antiguo barrio del Besòs), la Sagrera y el Congrés y el barrio de Navas.

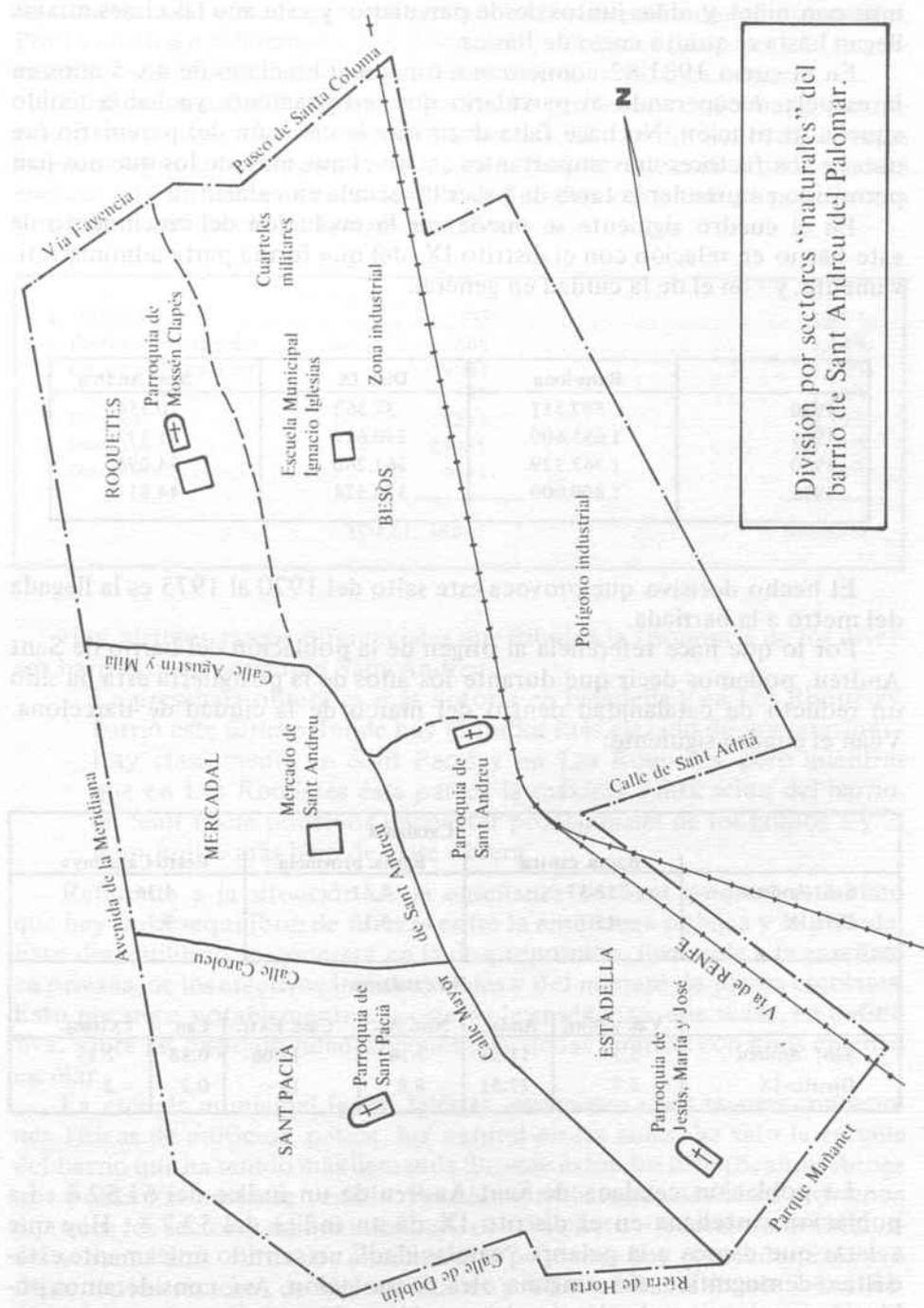
Sant Andreu se puede dividir en 4 zonas (antiguos barrios), claramente diferenciadas e identificadas en torno a 4 parroquias:

- Mercado de Sant Andreu (parroquia de Sant Andreu), llamada el Mercadal.
- Parroquia de Sant Pacià, llamada Sant Pacià.
- Parroquia de Josep, María y Jesús (los "padres"), llamada de Estadella.
- Parroquia de Mossèn Clapés, que forma parte de dos barrios (el Besòs y el barrio de Les Roquetes).

Nuestra escuela queda situada en el sector de Mossèn Clapés.

Con fecha 9 de abril de 1930, el Ayuntamiento de Barcelona acordó crear una escuela al aire libre en Sant Andreu del Palomar (barriada considerada industrial en aquella época). Esta escuela estaba situada en una finca de 8.000 m. cuadrados, y se le dio el nombre de Ignasi Iglésias en memoria de aquel escritor, hijo del barrio de Sant Andreu, que escribió numerosas obras de teatro que reflejaban muy bien la vida de los ambientes populares de su época. Esta finca, llamada "Les Carasses", fue adquirida por el Ayuntamiento a un precio más bajo que la valoración que de la misma se había hecho, porque su propietario, Valentí Iglésias i Abelló, quiso contribuir así a la obra del poeta. La escuela fue inaugurada el 17 de noviembre de 1931, con 120 plazas para niños y 120 para niñas, distribuidos en 7 secciones y una de parvulario. El gran jardín que la rodeaba y que ahora se conserva en parte, permitió que dentro de las actividades de la escuela se pudiesen incluir las prácticas agrícolas.

Después del 39, en nuestra escuela, como en el resto de escuelas del país, se prohibió la coeducación, y quedó sólo para niños. En el curso 1979-80, el Ayuntamiento de Barcelona instituyó de nuevo la coeducación en



División por sectores "naturales" del barrio de Sant Andreu del Palomar.

los primeros cursos de todas sus escuelas que todavía tenían a los alumnos separados por razón de sexo. Así pues, en la Escuela Ignasi Iglésias trabajamos con niños y niñas juntos desde parvulario, y este año las clases mixtas llegan hasta el quinto curso de Básica.

En el curso 1981-82 comienzan a funcionar las clases de 4 y 5 años en la escuela, recuperando el parvulario que antiguamente ya había tenido aquella institución. No hace falta decir que la creación del parvulario fue uno de los factores más importantes, si no el que más, de los que nos han permitido emprender la tarea de hacer la escuela en catalán.

En el cuadro siguiente se puede ver la evolución del crecimiento de este barrio en relación con el distrito IX, del que forma parte administrativamente, y con el de la ciudad en general.

	Barcelona	Dist. IX	Sant Andreu
1910	587.511	37.362	20.554
1965	1.655.600	290.627	31.192
1970	1.763.229	361.260	34.098
1975	1.800.000	390.524	44.817

El hecho decisivo que provoca este salto del 1970 al 1975 es la llegada del metro a la barriada.

Por lo que hace referencia al origen de la población del barrio de Sant Andreu, podemos decir que durante los años de la postguerra ésta ha sido un reducto de catalanidad dentro del marco de la ciudad de Barcelona. Vean el cuadro siguiente:

Catalanes						
	Barna. capital	Barna. provincia	Resto Catalunya			
Sant Andreu	52.37	4.81	4.34			
Dist. IX	45.7	3.3	3.7			
No catalanes						
	Val. y Mur.	Andal.	Nor. Ar.	Cast. Extr.	Can	Extranj.
Sant. Andreu	5.57	11.51	7.74	11.06	0.28	2.15
Distrito IX	5.7	17.51	8.8	13	0.2	2

La población catalana de Sant Andreu da un índice del 61.52%. La población castellana en el distrito IX da un índice del 52.7%. Hay que aclarar que damos a la palabra "catalanidad" un sentido únicamente estadístico-demográfico, sin ninguna otra connotación. Así, consideramos población catalana a todos los que han nacido aquí.

Si hiciésemos un estudio de los diversos barrios de Sant Andreu, veríamos que los barrios del Besòs y Les Roquetes (sector en que está situada nuestra escuela) son los que han recibido más intensamente la inmigración. Por lo que hace referencia a Les Roquetes, podríamos decir que allí los extranjeros son los catalanes, ya que se encuentran en franca minoría.

Cuando pasamos a hablar de los niveles profesionales del barrio, es necesario que hagamos una puntualización inicial: consideramos las fuerzas armadas como una categoría, ya que en la zona en que está situada nuestra escuela hay un número considerable de familias cuyo cabeza pertenece a uno u otro cuerpo de las fuerzas armadas.

1. Dirigentes	743	1,65%
2. Profesiones Liberales	666	1,48%
3. Cuadros intermedios.	6061	13,52%
4. Fuerzas armadas	587	1,30%
5. Obreros	8232	18,39%
6. Inactivos	24088	53,74%
7. No consta.	4441	9,90%
TOTAL 44817		100,00%

Hay algunos rasgos diferenciales que dibujan la fisonomía de los diversos barrios que configuran Sant Andreu:

- La presencia obrera es más notoria en Estadella y en Les Roquetes, barrio este último donde hay el índice más elevado de inmigración.
- Hay clase media en Sant Pacià y en Les Roquetes, pero mientras que en Les Roquetes ésta parece la máxima calificación del barrio, en Sant Pacià podemos encontrar profesionales de los grupos 1 y 2, y un índice más bajo de clase obrera.

Referente a la situación de la enseñanza en Sant Andreu, está claro que hay un desequilibrio de fuerzas entre la enseñanza pública y la privada. Este desequilibrio se concreta en la desproporción, favorable a la enseñanza privada, de los efectivos institucionales y del número de plazas escolares. Esto encarece notablemente el coste de la enseñanza, que recae, en definitiva, sobre las disponibilidades económicas de las familias con hijos en edad escolar.

La escuela municipal Ignasi Iglésias, que posee unas buenas condiciones físicas de edificios, patios, luz natural en las aulas, ha sido la escuela del barrio que ha tenido más demanda durante estos dos últimos años. Acoge una población bastante variada: los alumnos de los cursos altos provienen de todos los sectores de Sant Andreu, con un cierto predominio del Mercadal y Sant Pacià. Entre los alumnos más pequeños hay un predominio evidente de los sectores de Mossèn Clapés y Torres i Bages (Besòs y Les Roquetes).

3. PRINCIPIOS PSICOPEDAGOGICOS QUE FUNDAMENTAN NUESTRA TAREA

Convencidos como estamos de que la acción del niño es esencial para su evolución, procuramos que reciba la cantidad de estímulos mayor posible, aprovechando por una parte aquéllos que el niño aporta de su casa y facilitándole muchos otros en la escuela.

Los estímulos que llegan del exterior por medio de los niños son muy variados, de acuerdo con las variadas realidades familiares. Por ello prestamos gran atención al conocimiento de cada niño, intentando aprehender su realidad, sus problemas y la forma de ser y de vivir de su familia. Al mismo objetivo se encamina la relación de la escuela con los padres de los niños, relación que tiene gran importancia y que se concreta en reuniones periódicas, entrevistas personales y conversaciones pedagógicas.

La acción educativa de la escuela no puede ser integral si no tenemos en cuenta que cada curso tiene valor por sí mismo, es decir, que las actividades educativas deben responder a las necesidades y a la capacidad intelectual del niño de cada edad, y no tienen que estar en función de los cursos que seguirán. Es fundamental, pues, la formación integral del niño en todos sus aspectos: estabilidad afectiva, comunicación, expresión, juego, convivencia, habituación, desarrollo físico, atención a su salud, conocimiento del entorno... También todos aquellos contenidos que podríamos llamar culturales, como son: lectura, escritura o preescritura, matemática, experiencias sociales y naturales... Todos estos apartados tienen que ir acompañados por unas metodologías de trabajo que faciliten, ayuden y estimulen el trabajo de los niños y niñas.

Partimos, igualmente, de la idea de que el niño pequeño no conoce la realidad de forma compartimentada, sino de forma global. La relación primera respecto a los objetos no es de conceptualización, sino de actitud, de conducta y de manipulación. Así, pues, antes de exponer los objetivos generales de la Educación Pre-escolar, hace falta que resaltemos que todos ellos están en relación, y no pueden ser considerados compartimentos estancos.

4. LA EXPRESION ORAL. ELEMENTOS QUE LA COMPONEN. OBJETIVOS DE LA CLASE DE 4 AÑOS. OBJETIVOS DE LA CLASE DE 5 AÑOS

Entendemos por expresión oral enseñar al niño a hablar, asegurando una articulación correcta, una buena pronunciación y una dicción adecuada. Enseñar al niño a escuchar, proveyéndolo de un vocabulario que le ayude a comprender el lenguaje de uso corriente, las palabras de cada día. Y no hace falta decir que, con todas estas actividades, estamos trabajando por una buena consecución del aprendizaje de la lectura y de la escritura.

De hecho, el niño pequeño que no conoce ni domina aún el código escrito tiene su manera de apropiarse de la realidad que lo rodea. El niño

lo toca todo, lo revuelve todo. Poco a poco, comienza a emitir sus propios sonidos, intentos dirigidos a imitar aquellas expresiones que suenan bien y que él disfruta imitando. Y poco a poco, haciendo "faltas", cometiendo "errores", el niño llega a dominar el código verbal, se hace entender por la gente que lo rodea.

En las clases de los pequeños, el maestro utiliza muchas veces el lenguaje oral. En cualquier actividad, trabajo, explicación, el código verbal tiene una importancia capital.

El niño ha superado el lenguaje-actividad, y en cambio, no ha llegado todavía el tiempo del dominio del lenguaje escrito.

Pero a los maestros de estas clases se les plantean algunas preguntas, a menudo difíciles de responder:

No todos los niños llegan a nuestras clases con el mismo dominio y conocimiento del código verbal. ¿Cuáles son las herramientas que tenemos los maestros para poder detectar el nivel de lenguaje del niño? ¿De qué manera podemos medir los progresos que va haciendo? ¿Cómo podemos medir y saber la influencia del lenguaje del maestro en el habla del niño y su desarrollo a lo largo del curso? ¿De qué manera podemos programar la expresión oral dentro de la vida de la clase? A buen seguro que ha de ser una programación que no lo parezca, de manera que el lenguaje oral no pierda su frescor, su espontaneidad.

Es muy cierto que un niño, antes de quedarse "incomunicado", utiliza todos los recursos que son más a su alcance (gestos, ruidos con las manos, onomatopeyas, mímica, actividades motrices y movimientos de todo tipo); incluso el niño aparentemente falto de un lenguaje rico puede llegar a hacer que una sola palabra le sirva para expresar las más variadas situaciones, con la ayuda de diferentes entonaciones de voz.

Toda comunicación implica dos elementos que participan activamente en el hecho de comunicar: un emisor y un receptor. Este, una vez recibido el mensaje, se convierte en emisor y emite un mensaje al receptor, el cual fue primeramente emisor.

En el caso de la comunicación en la clase, que es un tema que nos tiene que preocupar, ya que si no se consigue poca cosa podremos hacer, hace falta ver cómo es de importante la calidad y el nivel a que se desenvuelven los intercambios verbales entre adulto y niño, y entre los mismos niños.

Todos sabemos que los intentos de comunicación verbal entre niños acaban a menudo en una superposición de monólogos, y es que el campo de la comunicación verbal entre niños es muy reducido. Pero cuando entramos en el campo de la comunicación verbal entre el adulto y el niño, el campo de acción no es, desgraciadamente, mucho más extenso. A menudo, ni el adulto ni el niño son conscientes de los límites de su campo de comunicación. El niño supone que el adulto conoce a priori todo lo que él quiere decir; por tanto, la comprensión de un mensaje emitido por un pequeño es clara tan sólo para aquella persona que ha vivido con él el hecho que el niño intenta explicar con su lenguaje rudimentario.

La buena o mala relación entre el niño y su maestro depende en gran

medida de la comunicación que se pueda establecer entre ellos. A veces, ante niños que no cooperan en la vida social y general de la clase y que se sienten excluidos de ella, no sabemos qué hacer. Quizás una de las razones de esta exclusión es que el niño no tiene acceso al campo de la comunicación verbal del maestro. Y el niño, a diferencia de lo que haría un adulto, no dice “no lo entiendo”, por la sencilla razón de que él no es consciente de que no lo entiende.

La presencia y el uso de lenguaje hablado en la clase se justifica por sí misma: el niño tiene que aprender a hablar, sí. Pero también tiene que aprender a amar este lenguaje que le sirve para comunicarse con los demás. En esta edad tiene que jugar hablando, tiene que conocer la satisfacción de una cosa bien dicha, de una palabra que suena bien, de una conversación bien llevada, de una canción bien ritmada y pronunciada, de una explicación con una voz bien timbrada y afable. En una palabra: tiene que disfrutar hablando y escuchando el hablar de los demás.

En las diferentes situaciones de la vida de la clase no siempre utilizamos el mismo lenguaje; unas situaciones requieren un lenguaje intimista, recogido, de palabras casi de uso familiar; otras, en cambio, requieren más precisión en las palabras que utilizamos; algunas, todavía, nos piden el uso de frases muy comunes, muy utilizadas por todo el mundo.

El maestro hace una cierta selección de las palabras, de las frases; incluso, me atrevería a decir, de la expresión de su propio cuerpo, y escoge aquellas que le parecen más adecuadas a cada situación, cosa que hace de una manera inconsciente, sin darse cuenta de hasta qué punto se deja llevar por el ritmo de los niños. Pero creo conveniente definir este tipo de código adecuado a cada ocasión para ayudar al maestro a ser consciente de lo que hace de cara a una mejor adaptación a su clase, y también para poder darle elementos para programar, evaluar y tener en cuenta este aspecto tan fundamental que es la expresión oral.

Lenguaje cotidiano. Es aquel lenguaje que se utiliza en situaciones de vida de clase que no pertenecen a ninguna materia ni a ningún aspecto escolar en concreto. Es el lenguaje que acostumbra a acompañar el aspecto social de la vida de la clase. Este lenguaje, lo caracteriza sobre todo la ambientación general que lo motiva, de manera que desaparece toda posible tensión y convencionalismo y aparece una mayor expresividad, una mayor intensidad en las formas.

Situaciones de la vida de la clase que ayudan al desarrollo del lenguaje cotidiano:

- La llegada (intercambio verbal entre el maestro y el niño, y de los niños entre ellos. Se dan toda clase de comentarios informales).
- Orden y arreglo de las cosas de cada niño.
- Los momentos de juego libre en la clase.
- La hora del lavabo.
- La hora del patio en general (tiene un doble aspecto: posibilidad

de observar el desarrollo del lenguaje del niño mientras juega, y posibilidad de diálogos entre el maestro y el niño).

- La hora de ir a casa (donde se trata de poner orden, en general, al material colectivo, y de poner orden a las cosas personales, como la bata, etc.).
- Hechos generales a lo largo del curso:
 - Cambio de cargos.
 - Reuniones de carácter general.
 - Acontecimientos sociales (un aniversario, un compañero que está enfermo, la preparación de una fiesta...).

A pesar de todo, nos damos cuenta que estas situaciones que se repiten cada día, o muy a menudo, tienen tendencia a desarrollarse sin la presencia del código verbal, y nos comunicamos a base de miradas, gestos o monosílabos. Tendríamos que intentar que esto no pasase, porque corremos el peligro de hacer de estas acciones una cosa rutinaria, y hacer olvidar al niño que también hay nombres y frases para expresar estas situaciones de cada día. Pero si insisto en la necesidad de los intercambios verbales en esta situación es porque son momentos idóneos para que se produzca la relación entre el maestro y el niño como emisor y receptor, que hará más fácil el establecimiento de un verdadero canal de comunicación.

Lenguaje poético. Es el que utilizamos en aquellas actividades o momentos en que empleamos los cuentos, los poemas y todas aquellas formas de expresión en las cuales hay dominio de la musicalidad y la belleza en la forma de decir las cosas. No es preciso traer cada día un poema nuevo a clase, ni hacer memorizar al niño frases hechas para trabajar este aspecto de la expresión oral. Hay infinidad de recursos que nos pueden ayudar a ello. Por ejemplo: hacer pareados con los nombres de los niños de la clase, hacer juegos de palabras, cantar canciones, inventarles letras nuevas...

Lenguaje preciso. Este lenguaje hace referencia sobre todo al léxico, y entra de lleno dentro del aspecto de precisión en el significado de las palabras. Así, todo aquello que tiene relación con un oficio o una profesión, las diferentes especies de animales y de plantas, todo aquello que gira en derredor de una industria o de un arte determinado, nombres de herramientas, de operaciones, máquinas, de utensilios, etc., con lo que esto implica de precisión semántica.

Situaciones y actividades que ayudan a desarrollar el lenguaje preciso:

- Actividades en torno al propio cuerpo (principalmente los juegos motrices, porque ayudan al niño a situar su cuerpo en relación a un espacio. Esta relación es fundamental para adquirir el eje del propio cuerpo y el dominio de un espacio físico que poco a poco tendrá que ir simbolizando y reproduciendo en el papel).
- Juegos lógicos y matemáticos.
- Actividades de observación de un hecho propio de las ciencias

- naturales (el crecimiento de una planta, cuidar los animales de la clase...).
- Actividades de observación de un hecho propio de las ciencias sociales (estudio y observación de la calle de la escuela, de la plaza del barrio...).

Trabajo sistemático de las palabras sacadas del entorno del niño, palabras que en cada clase consideramos básicas para que pueda llevar a término una pequeña conversación.

El maestro tiene que procurar que cada uno de estos tipos de lenguaje (preciso, poético, cotidiano) vayan entrando poco a poco en las otras situaciones de la vida de la clase, utilizando él mismo, que es la mejor manera de enseñarlo a los niños, todo tipo de lenguaje en todo tipo de situación. Por ejemplo: procuramos que la llegada a la clase sea ocasión de decir e inventar una bella fórmula de bienvenida: “bon dia i bona hora” –dice el que entra– “i bon sol quan sigui l’hora” –dice el que ya está dentro. Otro ejemplo: procuramos que las descripciones que piden precisión estén hechas con un lenguaje tomado al máximo de la cotidianeidad; no vale que al describir una manzana que estamos estudiando sólo lo sepamos hacer a partir de frases cortas, cortadas, que a menudo se ven estiradas por las preguntas reiterativas del adulto. Si la manzana comienza a ser estudiada partiendo del hecho de que es un objeto de nuestro entorno, que es una fruta que forma parte de alguna comida nuestra, que la podemos ir a comprar a la tienda de enfrente de la escuela, a buen seguro que aquella manzana podrá ser descrita de una manera más completa, más expresiva.

He aquí las palabras que tenemos programadas para trabajar a 4 y a 5 años para que el niño pueda ir alcanzando un cierto nivel de expresión oral.

Seguro que él escucha muchas más palabras en boca de los adultos, pero entre éstas que tenemos programadas y todas las que pueda escuchar hay una diferencia sustancial: unas, se las ofrecemos para que las utilice muy pronto; las otras para que, escuchándolas, las vaya incorporando a su habla a medida que su ritmo se lo permita.

Hay que tener presente toda una serie de *contenidos* que, de una u otra forma, hay que ir trabajando:

– *noción de tiempo*

- tiempo concreto: día, noche, partes del día
- tiempo impreciso: ahora, después, un rato, un momento
- tiempo relativo: puede relacionar “antes” (o “ayer”), “ahora” y “después”

– *noción de espacio o de situación*

- aquí/allí
- dentro/fuera

- encima/debajo
- arriba/abajo
- delante/detrás

Hay que diferenciar, sin embargo, el movimiento de la situación estática. Por ejemplo: “¿Qué hay encima de la mesa?” y “Pon la goma encima de la mesa”.

Para que el niño pueda hacer *descripciones* lo más exactas posible hace falta que le enseñen:

- los *colores*. En principio, a los 4 años tan sólo tienen que conocer los 4 colores básicos. De todas maneras, este año los niños y niñas de esta clase han llegado a trabajar, además de los básicos, el naranja, el negro, el rosa, el marrón, el blanco, e incluso algunos niños saben el gris (las reglillas han ayudado mucho).
- las *formas*. El objetivo es trabajar el cuadrado, el círculo, el rectángulo y el triángulo. Los bloques lógicos han sido un material de gran ayuda.
- las *medidas*: grande, pequeño, mediano, grueso, delgado...
- el *gusto*: salado, dulce, bueno, malo...
- el *tacto*: caliente, frío, tibio, rugoso, fino, áspero...
- el *sonido*: fuerte, flojo, grave, agudo...

Para dar expresividad y ayudar a comprender distintos significados hay que hacer que, tanto en los cuentos, poemas y dichos como cuando habla una marioneta, etc., salgan frases con diferentes tonos expresivos, como son: admiración, afirmación, negación, interrogación, orden, duda y exhortación.

Finalmente, el vocabulario básico: conjunto de palabras que el niño tiene que dominar a final de curso a fin de llevar a cabo una conversación.

Programación de la clase de 5 años

(Los puntos que aparecen en la programación de la clase de 4 años se siguen trabajando; aquí hay la relación de los términos nuevos que se introducen).

– *noción de tiempo:*

- tiempo concreto: – días de fiesta/días de escuela
 – días destacados (fiesta mayor, aniversario...)
 – repetición de los ciclos de tiempo (Navidad...)
 – nombres de los días de la semana
 – partes del día: mañana, tarde, noche

tiempo impreciso: antes / ahora / después

tiempo relativo: antes de /después de (ej.: antes de comer / después de comer)

– *noción de espacio:*

- situacionales: – en medio / alrededor / a los lados

- un lado / el otro lado
- al lado (rozando, a tocar)
- lejos / cerca
- en ningún lado / por todas partes
- hacia adelante / hacia atrás
- hacia arriba / hacia abajo

— *colores:*

blanco, azul, naranja, gris, amarillo, lila, marrón, negro, rosa, verde, rojo. Claro, oscuro.

— *formas:*

triángulo, círculo, cuadrado, rectángulo. Comenzamos a introducir y a utilizar la negación (ej.: no redondo, no cuadrado...).

En la clase de 5 años continuamos trabajando los diferentes tonos expresivos, y uno de los recursos esenciales para hacerlo es el de las conversaciones. Hay conversaciones que se desencadenan libremente a la vista de cualquier cosa, y que permiten al niño expresarse libremente y al maestro escuchar cuál es su capacidad de expresión. A menudo el maestro, a fin de hacer hablar al niño, le hace preguntas; pero según cómo esté formulada la pregunta condiciona el tipo de respuesta. Esto está muy claro cuando formulamos una pregunta cerrada del tipo: “¿Ha venido Juan a escuela?”. La respuesta es “Sí” o “No”.

Cuando formulamos una pregunta abierta: “¿Y Juan?”, las respuestas pueden ser más variadas y más largas. Cuando el niño está observando un dibujo y le preguntamos “¿qué ves?”, estamos provocando una respuesta descriptiva o enunciativa: “Un niño que pasea un perro”. Con la pregunta “¿Cuántos coches ves?” provocamos una respuesta enumerativa: “Cinco”. “¿Por qué llama a la puerta esta niña?” provoca una respuesta razonada: “Porque dentro de la casa está su hermana y ella ha ido a buscarla”. Conviene, pues, que conozcamos las diversas posibilidades de nuestras preguntas, y que en función de éstas sepamos provocar situaciones ricas y variadas en el campo de la expresión oral.

Aparte de todo el vocabulario que vamos dando al niño de una manera espontánea y que va saliendo según el cariz de la dinámica de la clase, existe el que llamamos vocabulario mínimo, y que en la clase de 5 años definimos de la siguiente manera: es el conjunto de palabras que el niño tiene que dominar a final de curso oralmente y que permite que todos los sonidos de nuestra lengua, colocados en las distintas posiciones (v-c-v; v-c-c; c-v-c; etc.) hayan sido pronunciados y bien utilizados por el niño en el dominio de la expresión oral. Así, cuando el niño comienza las actividades de lectura y escritura propiamente dichas en primero, reencuentra estos sonidos y sus diferentes posiciones dentro de la palabra en el código escrito. Esto nos permite tener la seguridad de que podrá decodificar correctamente el significado de las palabras en el dominio de la expresión oral. El vocabulario mínimo, en la clase de 5 años, consta de 100 palabras.

4. 1. El maestro como animador

Los niños de parvulario se encuentran en pleno proceso de adquisición de la lengua oral. El maestro, como los adultos que rodean a estos niños, ha de procurar que esta adquisición sea lo más correcta posible.

Pero no se trata de dar al niño una retahila de conocimientos, como si fuese algo que él tiene que memorizar. Hace falta proporcionarle un lenguaje a la vez rico y estructurado, a fin de que pueda hacer sus propias frases, por tanteo, a partir de los modelos del lenguaje que le es dirigido. Esto es todavía más exacto para aquellos niños que, como en nuestra escuela, se encuentran por primera vez frente a una lengua que no han escuchado nunca en los medios de comunicación que les son más próximos (radio y televisión) y muy probablemente tampoco en las conversaciones de la gente de su barrio. Por ello, el niño necesita poder hablar con la maestra y mantener con ella intercambios verbales estructurados. Cuando, por ejemplo, el niño comete faltas de uso en el verbo (“he traigut” por “he portat”. “m’ha salgut mal” por “m’ha sortit malament”), el maestro, en lugar de corregirlo externamente, imponiéndole formas correctas, pero lejos de su lógica infantil, será mejor que parta de lo que ha producido él y le devuelva su frase “errónea” reconstruida y estructurada, de una manera agradable, como dentro de un juego.

4. 1. 1. Los cuentos

El cuento es una actividad íntimamente ligada con el mundo infantil. Esto hace que, a pesar de las dificultades que comporta, a causa del cambio lingüístico, nos las ingeniamos para llevarlo a cabo igualmente.

Como todo nuestro trabajo, el cuento también sigue una evolución. Partimos de cuentos cortos, repetitivos, con palabras que los niños puedan identificar; y, como esto no siempre es posible, utilizamos el franelograma, donde están representadas todas aquellas palabras cuyo significado ellos desconocen, y así evitamos la traducción. Generalmente montamos pequeñas dramatizaciones, improvisando disfraces y haciendo que, de una u otra manera, todos los niños participen en ellas. A menudo lo dibujan en una hoja.

El proceso seguido y los niveles que se han alcanzado los valoramos muy satisfactoriamente.

En la clase de cinco años, los cuentos que introducimos semanalmente son explicados sin necesidad de tener en cuenta que las palabras nuevas tengan siempre su correspondiente imagen, tal como se hace en la clase de cuatro años, a fin de asegurar un vocabulario lleno de contenido.

Cuentos, explicamos muchos, y los explicamos más de una vez. Los cuentos dan pie a todo el rosario de actividades que se han explicado para 4 años. Quizás sólo haría falta añadir algunas actividades que se inician en esta edad: la conversación que se establece en torno de los héroes del cuento;

a veces, el personaje del cuento se ha convertido en uno más entre nosotros, y sus comportamientos han servido para ser imitados o nos han dado ideas para resolver algunas cuestiones de la vida de la clase. Otra actividad que se estila, y que se inicia alrededor del segundo trimestre con estos niños, es la invención de nuevos cuentos a partir de un cuento o unos cuentos conocidos, y con la participación masiva de todos los niños de la clase. A partir de estos cuentos inventados hemos hecho algún libro, dibujado por nosotros, que ha quedado en la biblioteca de la clase, o bien hemos reproducido el texto con gelatina y cada uno se lo ha ilustrado a su gusto.

4. 1. 2. Observaciones y descubrimiento del entorno

En este apartado entran dos tipos de observaciones. Por un lado, todas aquellas que van relacionadas con un material concreto, como son láminas, cartoncitos, juegos, objetos diversos, etc. La presentación de este material mediante sorpresas o juegos es fundamental.

El otro tipo se realiza mediante las salidas y excursiones. A los 4 años, este entorno comienza por su propia clase, la escuela, con todas sus dependencias, y la calle de la escuela. Más adelante, aprovechando el interés de los niños por los animales, se va al Zoo. También, hacia el tercer trimestre, se hace la primera excursión en autocar. El objetivo son las colonias.

A los 5 años, y a partir del hecho de que ya se ha explorado el espacio más inmediato del niño, nuestros descubrimientos se abren al exterior y, si bien no olvidamos hacer una pasada por los diferentes rincones de la escuela, nos ponemos de lleno a descubrir (mejor dicho, a redescubrir) los lugares próximos a la escuela: la calle, las plazas, las tiendas, la gente que vive en ellas, que en ellas se mueve... Después, la ciudad y aquellos diferentes aspectos que nos pueden ir interesando: museos (algunos aspectos concretos), exposiciones puntuales, parques, etc. Todo es objeto de estudio y motivación para los niños: conversaciones sobre la gente, los edificios, los medios de transporte, los ruidos de la calle, qué hemos visto en el museo... De las salidas sacamos de todo: murales, dibujos, pareados, canciones...

Hay que valorar la importancia de la salida sistemática, una vez por semana, que vaya ampliando nuestro radio de movilidad. Las salidas fuera del núcleo urbano y las colonias son medios que nos ayudan a conocer mejor el medio natural, a menudo tan alejado de estos niños y niñas.

4. 1. 3. La maestra da órdenes: ejecución y comprensión

Para tener éxito hay que comenzar con palabras muy semejantes al castellano. Así diremos "Obre la porta". Para introducir la palabra "tancar", tendremos que representarla y que el niño haga la acción. El proceso será paralelo a las palabras que vayan aprendiendo: "finestra", "joguines", "cadira", "pinzell", "netejar"... El factor juego tiene aquí un papel primordial.

Poco a poco, los pequeños trabajos u órdenes que se dan a los pequeños se van complicando. A 5 años ya no miramos tanto que cada orden

pueda ser representada, sino que esperamos que el niño la cumpla y la exprese él mismo, ya que aquella orden tiene una relación muy estrecha con la vida cotidiana de la clase. También a esta edad el niño puede entender y ejecutar tres órdenes consecutivas cuya lógica vaya encadenada: "renta't la cara, posa't la bata i ves al pati".

Las órdenes también pueden ser de otro carácter que el simplemente utilitario de los trabajos de cada día. Cuando experimentamos haciendo crema, haciendo panellets, prensando hojas... vamos diciendo las cosas que tenemos que hacer, llamando cada secuencia por su nombre.

En esta edad recordamos las acciones en el tiempo, expresándolas oralmente y después en dibujos colectivos, fotos, etc., que forman pequeños libros, como por ejemplo el "*Llibre de trepitjar raïm*", el "*llibre de colònies*",....

4. 1. 4. *Adquisición del lenguaje preciso*

Este va íntimamente ligado con el lenguaje cotidiano y con todo aquel vocabulario que surge de los centros de interés previamente seleccionados. A fin de sistematizarlo, tenemos un material adecuado.

La metodología utilizada parte del conocimiento de la palabra. Esta es presentada al comienzo por una marioneta, y repetida a continuación por todos los niños. En otra sesión se trabaja mediante preguntas cerradas, tales como: "És una cadira o una porta?" Para que la respuesta sea acertada hace falta que la palabra escogida como contrapartida sea conocida, o muy semejante al castellano. El último paso serán ya las preguntas abiertas.

En ningún caso se debe traducir, y es por eso que utilizamos toda suerte de materiales y gestos para conseguir que aquella palabra no quede vacía de significado.

Al principio sólo jugaremos con nombres, pero poco a poco el niño ha de ser capaz de ir construyendo frases. Tendremos muy presente la concordancia. Así, por ejemplo, al principio diremos "un globus groc" y "una pilota de color groc", para ir introduciendo "pilota groga".

Las frases yuxtapuestas y las de relativo también las trabajaremos más adelante. Así diremos: "la Mònica ja ha acabat, en David encara no" o "qui vulgui jugar, que em doni la mà".

También mediante el diálogo es importante formular preguntas que pidan respuestas de orden causal y de carácter final, como: "per què plora aquest nen?" y "per a què serveix la cullera?"

A grandes rasgos hemos indicado los pasos principales, a fin de que el niño de 4 años alcance una comprensión del catalán y reciba los elementos necesarios para que pueda comenzar a expresarse.

Hace falta resaltar que aprovechamos algunas de las numerosas actividades para procurar que el niño pueda mejorar y enriquecer su expresión, que le ayuden a explicar mejor qué ha hecho, qué ha visto, qué ha pensado, qué ha imaginado. Desde la vida cotidiana hasta las situaciones de trabajo sistemático de alguna materia concreta, utilizamos palabras del vocabula-

rio que no pueden tener un significado equívoco: desde los colores de las cosas hasta sus cualidades, pasando por las acciones que pueden hacer las cosas y las personas. Por ejemplo: una cosa es azul, pero también puede ser gruesa, pero puede ser grande y blanda... y esta misma cosa es azul porque no es roja ni verde ni... es gruesa porque no es fina... porque no es... y así, poco a poco, el niño de la clase de 5 años, a base de manipular objetos y vivir intensamente su entorno y relacionar todo lo que ha visto con lo que hemos explicado, dispone de los medios verbales necesarios para expresar aquello y no otra cosa.

4. 1. 5. Adquisición del lenguaje poético

Los poemas, canciones y pareados serán las herramientas fundamentales para trabajar el lenguaje poético. Concretamente, en la clase de 4 años la canción tiene un papel muy específico. Las razones son muchas, y las iremos diciendo sin ningún orden concreto.

Ayudan en el proceso de fonetización del niño, ya que la mayoría de las canciones que hemos escogido son pensadas para ello. De una manera divertida, aprenden a memorizar. Teniendo en cuenta que una gran mayoría no había hablado nunca catalán, es una hermosa manera de hacerlo. También empiezan a hacer pequeñas dramatizaciones y gestos. Escuchando una canción, podríamos decir que empiezan a realizar pequeñas audiciones musicales. Estas canciones, muchas veces, iban ligadas al centro de interés. La canción educa el oído y el sentido rítmico, y enseña a distinguir y a relacionar las calidades del sonido. Se crea una mayor sensibilidad y se desarrolla el gusto estético. Finalmente, estas adquisiciones no quedan recluidas en el marco de la escuela, sino que entroncan con la familia y la sociedad.

A 5 años recuperamos las canciones cantadas en la clase del año anterior, y ampliamos el abanico del lenguaje poético con más canciones, con poemas (que empezamos a memorizar a fines del segundo trimestre), frases hechas de uso frecuente en la clase y trabalenguas.

Poco a poco va despertando el gusto del niño para crear con las palabras: sus primeras creaciones son frases, y poco a poco vamos viendo como el niño se va aventurando hacia campos más poéticos y empieza a apreciar los pareados, a crearlos él mismo, a cambiar las letras de las canciones conocidas, a hacer los primeros poemas.

Pero este paso hacia la creación propia no sería posible si el niño no dispusiera de un gran bagaje de lenguaje poético y no estuviese sensibilizado respecto de la musicalidad de la lengua. Hay que hacer notar también la importancia de la educación del ritmo (al principio, el niño dice la letra de la canción, no por la significación que pueda tener para él, sino porque hay un ritmo, el de la música de la canción, que le induce a hacerlo) y la importancia de la educación del oído.

4. 1. 6. Educación del sentido auditivo

El oído a los 4 años se trabaja aprovechando todos los sonidos, bien provenientes del exterior, como: autobuses, coches, niños que hablan..., bien sonidos que se realizan utilizando toda clase de instrumentos: triángulo, maracas, un bastón golpeando la pizarra... y se acaba con todos aquellos sonidos que ellos pueden producir con su propio cuerpo.

A la realización de este tipo de audición se dedica cada día un pequeño rato.

A fin de comenzar a trabajar los códigos, acompañamos algunos sonidos con unos gestos determinados. Al principio, es la maestra quien sugiere el gesto. Más adelante, sin embargo, serán los niños quienes lo dirán.

La audición y la visualización de un sonido dura unas sesiones determinadas, ya que una vez superado este primer paso se esconderá el instrumento y se hará sonar, a fin de que, solamente mediante el oído, el niño sea capaz de identificar el sonido.

Después de unas cuantas sesiones se plantea al niño la necesidad de plasmarlo gráficamente, ya que establecemos que no podemos expresarlo mediante los gestos. Esto nos da toda una serie de dibujos, todos muy diferentes. Hablaremos del problema con los niños, a fin de llegar a un código común para todos. La simplificación del dibujo surgirá de la necesidad de poder expresar los sonidos, ya que cuando los dictemos lo haremos cada vez más aprisa y muchas veces.

El descubrimiento de la relación código-sonido nos servirá para introducir los números con sus respectivas grafías, y los sonidos vocálicos.

Con un trabajo así realizado, el niño llega a cinco años sensibilizado de tal manera que es capaz de detener una explicación o de hacer memoria de una conversación que se acaba de producir, aislando de su contexto palabras que suenan igual como... o bien que comienzan igual, o bien que acaban igual que.. Esta sensibilidad es notoria con sus propios nombres y con palabras de uso muy corriente en la clase.

Paralelamente, vamos trabajando el sentido auditivo con los ruidos que podemos captar por todas partes: los ponemos en conserva con el magnetófono. Otro aspecto es el de la producción de sonidos, pero con una consigna determinada: "picar con los pies flojo y despacio", "ahora flojo y aprisa..."

4. 2. El niño como animador

4. 2. 1. Expresión de las vivencias familiares

Las vivencias familiares son explicadas los lunes, durante un espacio que reservamos a tal fin y que llamamos "¿Qué he hecho el domingo?". La actividad es completamente libre, y tan sólo habla el niño que tiene ganas de hacerlo. Al resto del grupo se le exige silencio.

La metodología utilizada por la maestra es la siguiente: cuando el niño habla, la maestra interviene en catalán. Al principio, tan sólo se fijará en los nombres. Después en los adjetivos y otros determinantes, y más adelante introducirá los verbos. Así, el niño llegará a construir pequeñas frases. Pondré un ejemplo:

Primer paso:

–Niño: “Ayer fui a la playa”

–Maestra: “A la platja?”

Segundo paso:

–Niño: “Me compraron un pastel grande”

–Maestra: “Un pastís molt gran?”

Tercer paso:

–Niño: “Fui a casa de una prima”

–Maestra: “Vaig anar a casa d’una cosina”

Evidentemente, sería falso decir que estos pasos se siguen rigurosamente, pero sí que es un buen punto de referencia a la hora de preparar y evaluar situaciones concretas.

En la clase de 5 años se intenta que el niño exprese las actividades familiares en diversas situaciones, el objetivo de las cuales es poder ver en qué nivel de expresión se encuentra el niño interrogado. He aquí algunos ejemplos de frases recogidas este año en esta clase y que contienen los errores propios del niño que tatea e intenta hablar en esta lengua que va conociendo poco a poco: “estava llovent a la muntanya”; “no és ninguna casa”; “és mi hermà”; “saps donde vaig anar?”; “la sorra estava mujada”; “m’he curtat el pèl...”.

4. 2. 2. Expresión de las vivencias de la clase y de la escuela en general

Es importante que el niño sepa verbalizar unos hechos vividos por él en el marco de la escuela, ya que un factor muy importante es que se han hecho en catalán, y esto hace que expresarse en catalán le cueste menos.

En este apartado entrarían las fiestas populares (Carnestoltes), salidas y excursiones, experimentos en clase, etc.

4. 2. 3. Relación con los niños de las otras clases mediante el intercambio de mensajes, invitaciones, excursiones, talleres y otras actividades que facilitan la reunión de niños de diferentes edades

En el momento de iniciar el proceso de catalanización de los pequeños en el parvulario hay que procurar que el niño viva el catalán como una lengua de comunicación más allá del marco estricto de su clase, que note que el catalán es la lengua vehicular de toda la escuela. Una de nuestras preocupaciones ha sido, pues, procurar que, además de las situaciones de comunicación y aprendizaje que el niño vive con su propia maestra, viva otras con

otros maestros. Por eso ponemos especial cuidado en facilitar las excursiones entre dos clases; en hacer llevar noticias de una clase a otra; en hacer que los avances que alcanzan los pequeños vayan ellos mismos a comunicarlos a los mayores en seguida, y viceversa; en facilitar que los conflictos surgidos entre grupos de diferentes clases se discutan ordenada y seriamente entre todos los afectados, dentro del marco de la asamblea de una de las clases que han tomado parte en el conflicto... Pero una de las cosas que más nos han ayudado a demostrar que la lengua catalana no es sólo el vehículo de comunicación dentro de la clase, sino que supera su marco, ha estado el montaje de talleres entre niños de distintas clases, animados por los maestros de todas las clases afectadas más otras personas que se han añadido a la experiencia. Así, el curso pasado organizamos unos talleres el primer trimestre, dirigidos a la clase "Girafes" (5 años) y a la clase "Gegant del Pi" (1º de básica). Los talleres a escoger eran 4: naturaleza, modelaje, construcciones, biblioteca. A cada taller pueden asistir unos 15 niños (7 u 8 de 5 años, 7 u 8 de 1º) y cada taller tenía un adulto al frente. La elección de los talleres era totalmente libre; a los inicios esta elección se efectuaba colectivamente, y poco a poco cada niño podía irse apuntando a lo largo de la semana. La asistencia a los distintos talleres era de un día a la semana, y la duración de la actividad era de una hora. A veces, lo que decidía la elección del taller era el tipo de actividad, otras era la persona que lo animaba.

El contacto de niños de 5 y 6 años fue positivo por distintos motivos: los mayores daban modelos de conducta y de iniciativa que eran imitados y asimilados por los más pequeños; por otra parte, notamos que esta actividad nos ayudaba a salvar el corte existente entre la última clase de parvulario y la primera de básica; también valoramos positivamente el hecho de que la relación entre los niños de 5 años y la maestra que los ha acogido este año en primero se iniciase antes, cosa que permite que los niños ya la conozcan y la hayan tratado en situación de aprendizaje.

Hacia el segundo trimestre incluimos los niños de segundo en el montaje de los talleres, ya que habíamos valorado la experiencia como muy positiva. Aumentamos la oferta de actividades, añadiendo dos personas más, que hacían danza y teatro. No hace falta decir que aquella segunda experiencia fue bien valorada como la realizada en el primer trimestre.

Para el tercer trimestre, y viendo que los niños de 4 años ya habían adquirido suficiente autonomía personal, partimos los grupos: 1º y 2º hacían los talleres juntos por un lado, 4 y 5 años los hacían juntos por el suyo. La oferta de actividades a los dos grupos variaba, adecuándola a las necesidades e intereses de cada uno de los grupos.

Al margen de la valoración que ya hemos hecho, hay que añadir dos consideraciones más: una que afecta a la educación de la autonomía del niño, y es que ampliar las actividades a otros espacios que no sean estrictamente los de su propia clase ayuda al niño a completar su conocimiento de la escuela, puesto que conoce los diferentes lugares por las cosas que ha hecho en ellos, sabe ir hasta allá y moverse en tales sitios con desenvol-

tura, y a la vez se siente ligado a ellos afectivamente, ya que los ratos que ha pasado allí le recuerdan momentos afectivamente positivos. La otra consideración afecta básicamente al proceso de catalanización, y es que el hecho de poner en contacto niños de diferentes edades y en régimen de pequeño grupo permite que la lengua vehicular sea el catalán, que la maestra o el adulto que anima el taller pueda reconducir las conversaciones a esta lengua, de tal manera que facilitemos que el intercambio verbal entre los niños de diferentes edades se vaya haciendo progresivamente en esta lengua, al menos en aquellas actividades que entran de lleno en los trabajos escolares.

4. 2. 4. Explicación ante el grupo clase de trabajos realizados individualmente o en pequeño grupo

Hay muchos ratos en que el niño realiza una actividad que llamamos juego libre, y que en un punto posterior explicaremos con más detalle. Esta actividad permite que los niños, ante toda clase de materiales, vayan descubriendo diferentes aspectos, ya sea clasificando elementos, haciendo nuevas seriaciones, creando diferentes volúmenes, etc. La maestra refuerza positivamente todos estos descubrimientos, y motiva al niño para que dé a conocer y verbalice al mismo tiempo toda su pequeña investigación.

Esta actividad en que un niño explica su descubrimiento se realiza en los ratos que llamamos colectivos.

4. 3. Juego libre

4. 3. 1. Juego libre en la clase

Son extraordinarias las posibilidades de desarrollo afectivo, social e intelectual que el niño puede encontrar en el juego libre. Los procesos de tipo imitativo y creativo toman una dimensión personal y espontánea que difícilmente se encuentra en otras actividades. La observación del juego por la maestra es una herramienta de trabajo, ya que de ella obtiene información de cómo iniciar o plantear los aprendizajes, del proceso evolutivo de los distintos niños, de las dinámicas de grupo, del estado afectivo en que se encuentran diversos niños, etc. Evidentemente, este tipo de juego requiere un espacio determinado adecuado, donde se puedan realizar las actividades que llamamos juegos de mesa y todas aquellas otras que llamamos juego simbólico. Entre las primeras hay juegos como: mosaicos o chinchetas, "puzzles", encajes, dominós, bolas, biblioteca, etc. Entre los juegos simbólicos se encuentran los coches, las muñecas, los animalitos de plástico, maderas de todo tipo, cocinita, tienda, casita de muñecas, etc.

El hecho de que nuestro espacio sea muy reducido no nos ha impedido, dada la importancia que asignamos a este tipo de actividades, encontrar

una infraestructura adecuada para que los niños puedan desarrollarse lúdicamente de una forma autónoma.

En las clases de 4 años, el juego libre tiene lugar a primera hora de la mañana y de la tarde. Su duración es de media hora. También, cuando acaban el trabajo, pueden pasar a hacer juego libre.

El hábito de respetar y ordenar los juguetes es un objetivo que se trabaja constantemente.

Respecto a la lengua utilizada por los niños, es la castellana. Una tarea importante a hacer es la presentación de los juguetes y la presencia de la maestra, motivando a los niños a hablar catalán.

A 5 años tenemos distintas fórmulas organizativas de cara al juego libre dentro de la clase: durante el rato de que disponen los niños que han acabado un trabajo, y mientras todavía hay quienes lo acaban, lo que no nos permite comenzar una nueva actividad, está el momento que llamamos de los juegos tranquilos, de los "puzzles", de las pequeñas construcciones. Otro planteamiento tiene el juego iniciado por un grupo de 15 niños, mientras los otros 15 trabajan algún otro aspecto en otra parte de la clase. En estas ocasiones acostumbramos a preferir el juego simbólico (a papás y mamás, casitas, tienda, vaqueros...), tipos de juegos que suelen durar mucho más tiempo que los otros. Hay todavía otra situación, que es la que se crea cuando toda la clase juega a la vez; el papel del maestro, entonces, consiste en ir dando ideas y creando situaciones que ayuden a mejorar la calidad de juego.

Sería óptimo trabajar con más personal, puesto que la comunicación de un adulto con un pequeño grupo de niños enriquecería el proceso evolutivo del juego, y el lenguaje resultaría muy beneficiado.

4. 3. 2. El juego libre en el patio, compartido con niños de otras edades

De este apartado sólo querríamos destacar cuál es el comportamiento lingüístico de los niños y niñas y cuál la actitud de los maestros.

Respecto a la lengua utilizada entre ellos, es mayoritariamente la castellana, ya que incluso los pocos niños catalanes juegan en castellano. Constatamos, sin embargo, que la mayoría de los niños de 5 años se dirigen en catalán a los maestros. Estos, evidentemente, hablan en catalán, y si lo creen oportuno interfieren en el juego para que lo verbalicen en catalán.

4. 4. Diálogo maestra/niño y niño/maestra. Aprovechamiento de las situaciones cotidianas

Un ejemplo: a la hora del patio se nos acerca un niño y, sin decir palabra, nos planta el zapato ante la nariz.

Situación A): la maestra, distraída o preocupada por alguna cosa, no le da importancia y, sin fijarse en nada, ata el zapato que tiene ante sí, sin casi tomar en consideración quién es el amo del zapato.

Situación B): la maestra, atenta a la situación que se desencadena en aquel momento, comienza a provocar el siguiente diálogo:

—Maestra: Què vols?

—Niño: La sabata!

—Maestra: La sabata? Que no la tens, ja, la sabata?

—Niño: No, vull que me la "atis"!

—Maestra: Ah! Vols que et lligui el cordó de la sabata?

—Niño: Sí, això!

Sólo la maestra sabrá hasta dónde puede exigir al niño para que haga la frase solo. Pero lo importante es que no se pierda este momento de comunicación y que el niño haya oído una y otra vez la petición bien formulada y estructurada, aunque en aquel momento no haya sido capaz de hacerla él solo. Si la situación se repite (como es de suponer) podremos exigir que el niño ya lo diga por sí mismo.

No nos cansaremos nunca de resaltar, sin embargo, la importancia y la necesidad de crear situaciones de diálogo y asegurar el canal de comunicación entre el niño y la maestra, aprovechando cualquier momento para intercambiar entre uno y otra palabras que expresen vivencias muy individuales, sentimientos muy íntimos del niño, detalles de la vida del pequeño en su casa, que nos pueden ayudar a comprender su comportamiento un día determinado, o una reacción suya ante un hecho colectivo de la clase.

5. ALGUNAS EXPERIENCIAS CONCRETAS

5. 1. En la clase de 4 años

En este apartado recogemos algunos ejemplos de actividades realizadas, haciendo mención de la forma de introducirlas, de los tipos de materiales empleados y de los trabajos nacidos a partir de ellas.

a) Observación: las hojas secas. Vaciamos el cesto de las hojas que habíamos ido recogiendo cada día en el patio. La maestra pregunta qué cosas se podrían hacer con aquellas hojas. Los niños tenían dos cajas allí mismo. Los primeros niños que han salido han hecho dibujos de casas y trenes. Después la maestra ha propuesto hacer algo diferente: entonces ha salido una niña y ha ido cogiendo las hojas más secas y, haciendo un grupo con ellas, las ha separado de las hojas más verdes. Lo ha verbalizado perfectamente.

Como todavía quedaban más hojas, la maestra vuelve a proponer hacer cosas distintas. Vuelven a salir diversos dibujos. Después de un rato, la maestra propone jugar ella, y a ver si los niños adivinan qué está haciendo. Comienza a hacer tres grupos: una hoja grande, una mediana y una peque-

ña. En seguida, un buen número de niños lo verbalizan muy claramente. Al día siguiente hacen colectivamente el mural de las hojas.

b) Aprovechando que una niña ha traído un plato pequeño de postres, han salido en la conversación los distintos postres que podemos hacer, y con esto hemos trabajado un poco la fruta. Hemos sacado el material para trabajarlo con el franelograma: naranja grande, naranja pequeña, plátano grande, plátano pequeño, limón, fresas, cerezas, pera grande, pera pequeña, manzana grande, manzana pequeña, zanahoria grande, zanahoria pequeña y tomate grande y tomate pequeño. Hemos aprovechado para jugar a comprar y vender.

c) Seriaciones. Aprovechando los bastones de polo pintados que tenemos en la clase comenzamos el siguiente trabajo: llamamos a un niño y le damos un bastón rojo: a otro se lo doy azul, a otro rojo, a otro azul... A partir de aquí, muchos niños ya han visto el trabajo de seriación. Llegan a ponerse en hilera diez niños. Lo trabajamos muy oralmente, verbalizando todo lo que vemos y lo que vamos haciendo.

Después, un niño intenta dibujarlo ante el resto de los niños. Le sale bastante bien.

5. 2. En la clase de 5 años

A modo de ejemplo, querríamos explicar, aunque muy resumidas, algunas experiencias del trabajo que se ha llevado a cabo en la clase de 5 años durante el curso pasado y el actual.

1ª experiencia: Estábamos muy a final de curso y teníamos todas las 100 palabras del vocabulario mínimo bien trabajadas. Para hacer una evaluación y saber exactamente si las recordaban todas, reunimos todos los niños y montamos un juego: enseñábamos el cartón con el dibujo y ellos tenían que decir el nombre del dibujo. Enseñamos el primero: era una muñeca; del fondo de la clase, una vocecita entonó "dalt del cotxe hi ha una nina...". Celebramos la iniciativa de aquella vocecita y continuamos enseñando cartoncitos. Al final, casi todos los cartoncitos enseñados aquel día dieron pie a que los niños cantasen canciones de las que habían aprendido en clase. Cuando otro día se vuelve a hacer el juego, la consigna es: enseñamos el cartón y ellos tienen que encontrar una canción en que salga el nombre del dibujo.

Así damos por acabado este libro, que este curso ha pasado con los niños a la clase de primero a fin de trabajar la parte del escrito, que el año anterior no era todavía nuestro objetivo. El libro tiene el siguiente contenido: 24 canciones, 5 poemas y trabalenguas, 15 poemas inventados, y comparación, 23 frases inventadas, 6 adivinanzas inventadas, 4 palabras que cambian una letra y el significado, y 22 palabras que no tienen nada especial.

2ª experiencia: La primera semana de junio nos organizamos para ir a

visitar al Aquari de la Barceloneta, a observar peces de veritat, posat que hasta entonces habíamos estudiado el mar y habíamos hablado de peces. pero sólo habíamos hecho observaciones indirectas sobre grabados y fotos. Una vez acabada la visita, (la duración fue de una hora y media, entre observar, hablar...) fuimos a buscar al conserje del Aquari, que voluntariamente se nos había ofrecido para explicar algunos aspectos que los niños aún tenían ganas de conocer. Las preguntas surgían, frescas, a veces un poco exóticas, quizás difíciles de responder, y los pequeños las formulaban serios, conscientes de que la tarea que hacían era muy importante; el buen conserje, después de intentar responder en catalán, lo hizo en castellano, que era la lengua que él dominaba. Los acompañantes y nosotros pasamos ansia: ¿serían capaces los niños de mantener el catalán en sus numerosas preguntas? La visita acabó y los mayores respiramos tranquilos: todas las preguntas habían sido formuladas en catalán, y no se había registrado ningún cambio de lengua, aunque algunas preguntas hubieran sido formuladas en un catalán vacilante, fruto del tanteo que continuamente hace el niño.

3ª experiencia: pequeña selección de algunos poemas hechos por los niños durante el curso 1982/83, hacia los meses de mayo y junio. En la clase había 6 niños catalanes y 24 castellanos.

un osset va al bosc
i agafa pinyes
per fer un foc.

Maria Luz (castellana)

hi havia un soldadet
que tenia un barret.
en el barret
hi havia un ou.
a l'ou hi havia
un pollet
el pollet
es va fer pipí
al barret
del soldadet.

Clàudia (castellana)

un vaixell
de color
vermell.

Verònica (castellana)

ós, osset,
tan content
i de vegades, amb la gent
tan dolent.

Verònica (castellana)

dragó, dragó.
ja que estàs mort,
enterra el teu cor:

Mònica (catalana)

4a experiència: Este año, durante el curso 1983/84, hemos construido un libro de medida cartulina donde vamos apuntando las palabras dignas de ser recordadas por toda la clase.

Hasta ahora, los niños han encontrado todas éstas:

20/9 ivan, imant, anna, ànec

23/9 bata, vaca, barca

26/9 marc, mireia, maribel, ou, nou

27/9 pilar, pila, pinotxo, gegant del pi

28/9 bata, data, nata

3/10 ester, artur

5/10 cristina, cortina

7/10 raquel, pèl, coca, caca, coca-cola, coca, hola!

6. VALORACION

La valoración que hacemos es muy positiva. Los factores que determinan esta afirmación son la respuesta dada por los niños y las niñas y la actitud de los padres.

La respuesta de los niños tiene dos vertientes. Una sería la adaptación a la escuela, y la otra el nivel alcanzado en los distintos contenidos. Estamos analizando estos dos apartados desde la perspectiva de la clase de 4 años y de la de 5 años. En la primera, era de vital importancia conseguir una buena adaptación de los niños, y de aquí venía el interés en utilizar una metodología correcta. Esta adaptación se consiguió en un período bastante corto. Las entrevistas realizadas con los padres nos han confirmado esta apreciación.

Respecto al nivel de catalán, hay que decir que valoramos muy positivamente el hecho de que casi todos los niños utilizan el catalán para comunicarse con nosotras o con otras maestras del ciclo con quienes, de una forma u otra, han tenido relación. También se ha ampliado el uso del catalán como lengua coloquial entre los mismos niños. Acostumbran a expresarse en catalán cuando trabajan los cuentos, murales, diapositivas, salidas... es decir, todos aquellos trabajos inherentes a la escuela. Han llegado igualmente a un nivel de comprensión bueno.

Entre ellos, los niños hablan en castellano, pero se ha conseguido que se ilusionen por el catalán gracias a los cuentos, juegos, dramatizaciones, etc.

En las otras materias, el nivel alcanzado por el conjunto de la clase es plenamente satisfactorio.

En la clase de 5 años partimos de una comprensión pasiva del catalán y, por tanto, no hace falta ningún proceso de adaptación a la lengua. Lo que es fundamental en este curso es pasar a dominarla activamente, es decir, a utilizarla como lengua vehicular, en momentos de aprendizaje, etc.

El otro gran apartado serían los padres. Estos, en su gran mayoría, están muy ilusionados al ver que los niños ya dicen bastantes palabras en catalán. Muchos llegan a la conclusión de que la única manera idónea para llegar a hablar correctamente el catalán es haciendo el aprendizaje desde pequeños.

A los padres de los niños de 5 años hay que concienciarlos respecto al proceso de la lectura y escritura, porque muchos de ellos piensan que es en este curso que sus hijos aprenderán a leer.

Después de reflexionar y constatar los avances conseguidos, la actitud de todo el colectivo de la escuela es continuar impartiendo la enseñanza en catalán a partir de los 4 años, a pesar de que una gran mayoría de los niños y niñas sean castellano-parlantes.

LINEAS GENERALES Y BÁSICAS DE ACTUACIÓN PEDAGÓGICA EN SAN FERMÍN IKASTOLA ZIZUR TXIKIA (NAVARRA)

Lontxo Oiharzabal

1. BREVE HISTORIA DE SAN FERMÍN IKASTOLA

San Fermín Ikastola surgió en Abril de 1970 a raíz de una reunión de otros ikastola existentes anteriormente en la zona de Iruña de Oza, en el cual se acordó fundar un ikastola con 250 alumnos matriculados, de los que 187 son vascoparlantes.

Como en casi todas las ikastolas, en sus inicios acudían a la escuela alumnos pertenecientes a diferentes niveles de todos los sectores sociales y familias que perdieron el contacto con sus raíces culturales y lingüísticas y culturales muy destacada. También en cuanto que ya se había firm-

NOTA PRELIMINAR

Los apuntes que aquí presento son notas y reflexiones que a comienzos del curso presente (1983/84) entregué en euskara a la Junta Rectora de San Fermín Ikastola, en Zizur Txikia, Navarra. Son líneas generales de actuación que dirigirán mi gestión de Director Técnico de los niveles de Preescolar y Ciclo Inicial. No presento, pues, ningún trabajo científico, ni tampoco un plan didáctico. Son reflexiones que surgieron al tener que plantearme mi trabajo de coordinador. Puntos y temas sobre los que insistiré en los cursos venideros en la labor conjunta con el profesorado encargado del trabajo cotidiano de escolarizar en euskara, desde su inicio en Preescolar, a alumnos en su gran mayoría no vasco parlantes. Espero, y con esta confianza entrego aquí estos apuntes, recibir aportaciones e ideas que me ayuden a corregir posibles errores, cubrir lagunas y delimitar mejor algunas de las ideas que paso a comentar.

1. BREVE HISTORIA DE SAN FERMIN IKASTOLA

San Fermín Ikastola surgió en Abril de 1970 a raíz de una escisión de otra Ikastola existente anteriormente en la ciudad de Iruñea (Pamplona); ciudad que actualmente cuenta con ≈ 200.000 habitantes, de los que $\approx 18\%$ son vasco parlantes.

Como en casi todas las Ikastolas, en sus inicios acudían a la misma alumnos provenientes, en su gran mayoría, de familias vasco parlantes o de familias que perdieron el euskara, pero que poseían una concienciación política y cultural muy destacada. Téngase en cuenta que en aquellos tiem-

pos era un riesgo el que corrían los padres al enviar a sus hijos a las Ikastolas, pues éstos podían quedarse teóricamente sin su libro de escolaridad. Por otra parte las Ikastolas no recibían ninguna aportación económica de las entidades administrativas oficiales, debiendo encargarse los mismos padres de buscar ayudas en otros grupos, corriendo casi siempre ellos mismos con la mayor carga financiera.

En sus inicios se plantea la pedagogía renovadora y moderna, pero dirigida a escolarizar a los alumnos vascoparlantes en su lengua materna. Y los que no lo fueran así, no encontraban mayor dificultad en hacer toda la escolarización en euskara, debido a que era la lengua dominante de sus compañeros y les resultaba muy funcional a la hora de convivir con ellos.

Al paso de los años cada vez acuden más alumnos que desconocen el euskara y proporcionalmente desciende el número de los vascoparlantes.

Aunque se da este cambio en el alumnado, el sistema de escolarización en euskara sigue siendo el mismo de los inicios sin ninguna variación didáctica importante; para expresarlo de alguna manera, resulta un tipo de *inmersión en euskara* para la mayor parte del alumnado, pero *inmersión que se limita a la escuela* y casi exclusivamente al contacto con el educador del aula. *Un tipo de inmersión muy restringido.*

Los resultados no son tan satisfactorios como los que se lograron con los primeros grupos. Cunde una preocupación cada vez mayor en el equipo de profesores del Centro y en su Junta Rectora y se busca una reorientación pedagógica-didáctica, manteniendo, en principio, el objetivo general de que se haga toda la escolarización básicamente en euskara. Dirigir y coordinar esta labor pedagógica es la que me ha recomendado la Junta Rectora.

Creo que se dan condicionamientos favorables para que la escolarización de los alumnos pueda realizarse básicamente en euskara: el nivel socio-cultural de las familias que envían a sus hijos a esta Ikastola es del nivel medio y del medio-alto. Normalmente existe en la familia una estimulación cultural muy positiva, que ayuda a la asunción de la tarea escolar en euskara con ciertos visos de éxito si el Centro plantea una didáctica adecuada.

San Fermín Ikastola cuenta actualmente con los niveles de Preescolar, todo el ciclo de EGB y los tres cursos de BUP, con 1.350 alumnos.

2. LINEAS GENERALES Y BASICAS DE ACTUACION PEDAGOGICA EN LA IKASTOLA SAN FERMIN

Al intentar delimitar y precisar las líneas básicas de actuación pedagógica a seguir en esta Ikastola dos son los hechos que determinan y condicionan desde el inicio su planteamiento teórico:

1. Los padres de los alumnos han optado para sus hijos por una escolarización básicamente en euskara. Posiblemente son distintas las causas y razones que han motivado a los interesados a tomar esta decisión. Cau-

sas y razones que habrá de considerarse específicamente para ir creando una conciencia adecuada en los padres con la finalidad de que también ellos vayan creando en el ambiente familiar las condiciones que favorezcan el éxito de sus hijos en la actividad escolar.

2. La mayoría de los escolares que acuden a esta Ikastola desconocen el euskara al inicio de su escolarización. Solamente un 20 % escaso de los alumnos que se han matriculado en los últimos años proviene de familias en las que ambos padres o uno de ellos utiliza el euskara en la comunicación con sus hijos. Esto significa que el 75 % de nuestros escolares deberá realizar su escolarización en lo que técnicamente se denomina "segunda lengua".

La Ikastola San Fermín se encuentra, por lo tanto, con un doble objetivo a conseguir paralelamente:

- a) escolarizar (¿educar?) siguiendo los programas oficiales establecidos por la Administración competente.
- b) euskaldunizar al mismo tiempo que escolarizar.

Este doble objetivo se podría plasmar en la frase siguiente: "escolarizar euskaldunizando o euskaldunizar escolarizando", según se insista más en uno u otro de los objetivos.

Esto supone al mismo tiempo que el alumnado de la Ikastola San Fermín no aprende ni aprenderá el euskara por imposición del condicionamiento ambiental (el euskara no le es necesario para comunicarse con los padres ni con los amigos, ni para satisfacer sus necesidades físico-biológicas ni sociales). Es decir, *el aprendizaje del euskara no se dará por la vía natural*. El conocimiento y dominio del euskara se dará a través de una programación y sistematización de su uso en la actividad escolar. Y no será suficiente con que el profesorado se dirija única y exclusivamente en euskara a sus alumnos. Habrá de cuidarse el tipo o nivel de euskara a utilizarse en cada momento: sin que se adquiriera un *euskara básico* fluido y correcto será imposible llegar a una *Utilización elaborada* del euskara.

3. EL EUSKARA EN LOS NIVELES DE LA EDUCACION PREESCOLAR Y CICLO INICIAL DE LA E. G. B.

Para poder planificar la utilización del euskara con los alumnos de esta Ikastola es necesario analizar con anterioridad un par de cuestiones que se le presentan al profesional en el terreno pedagógico y didáctico.

1. ¿Por qué y cómo aprende un niño de preescolar a hablar una segunda lengua? Análisis de los motivos y del proceso que el niño sigue al dominar una segunda lengua.
2. Ya que el proceso de adquisición es el tema central del quéhacer didáctico-pedagógico, habrá de estudiarse la aplicabilidad del proceso de ad-

quisición de la lengua materna a la actividad escolar. Esto nos lleva a plantearnos la cuestión siguiente: ¿cuáles son las condiciones necesarias (a crear en el ámbito y ambiente de la Ikastola) para asegurar un proceso rápido y continuado de adquisición del euskara?

Son, a mi entender, cuestiones básicas a responder antes de tomar decisiones y de plantearnos un tipo concreto de actividad pedagógica. La respuesta a las dos cuestiones planteadas obligará al enseñante a definir y concretar los objetivos lingüísticos a alcanzar en cada período de tiempo, así como a seleccionar las actividades escolares y los medios didácticos más idóneos. Esto se hace necesario habida cuenta que en esta Ikastola se quiere utilizar el euskara para las relaciones de convivencia cotidiana y como vehículo de la actividad intelectual de nuestros escolares. ¿Qué tipo y nivel de euskara se hace imprescindible para ello? ¿Cómo se puede adquirir este tipo y nivel de euskara?

Al tema del cómo aprende un niño una lengua se han dado dos tipos distintos de respuesta:

Skinner: el niño tiende a imitar el sistema de sonidos y unidades lingüísticas que percibe en su ambiente. Los componentes de este ambiente corrigen al niño cuando éste no acierta o se desvía de la norma. De esta forma el niño hace suya la norma lingüística de su entorno. Este tipo de respuesta no aclara, sin embargo, el proceso de adquisición en su integridad. Queda sin respuesta, por ejemplo, el siguiente hecho cotidiano y general: cualquier niño es capaz de construir frases correctas que nunca ha oído en su ambiente, y al mismo tiempo utiliza frases incorrectas que tampoco ha percibido en su entorno (*yo cabo* en vez de *yo quepo*, etc.).

Chomsky: este investigador intenta dar una solución teórica al problema planteado: toda persona es poseedora de una “capacidad creadora” que es la causa de que aprenda una o varias lenguas. A esta capacidad creadora denomina el autor de la siguiente forma: “Lenguaje Acquisition Device” o *LAD*.

Este *LAD* motivaría al niño a:

- percibir cualidades abstractas en su entorno físico.
- ordenar de una manera abstracta los estímulos físicos que percibe en su ambiente.
- almacenar ordenadamente la elaboración de esos estímulos físicos.
- a formar hipótesis sobre el material lingüístico almacenado.
- a comprobar las hipótesis formuladas.

Sin lugar a duda, estos 5 tipos de actividad son necesarios para explicar la adquisición de cualquier lengua. La existencia del *LAD* es empíricamente, sin embargo, indemostrable.

Así pues, el substrato fisio-psicológico de la adquisición del lenguaje

hablado es, todavía hoy, un tema no resuelto. Los mecanismos internos de la adquisición nos son desconocidos.

Algo más se sabe sobre las causas de la adquisición y dominio de la lengua. Un niño aprende a hablar porque necesita hablar. Al convivir en un grupo está necesariamente obligado a contactar con los otros miembros, y este contacto se realiza básicamente a través del habla.

El niño necesita, pues, hablar y necesariamente aprende a hablar.

Esta necesidad puede ser de tipos diferentes. *Del tipo integrador*: al ser o querer ser miembro de un grupo el habla resulta medio imprescindible de integración. *Del tipo instrumental*: el habla no es necesaria para ser miembro de un grupo pero aporta ventajas en los ámbitos de adquisición de un trabajo mejor o de un status social más deseable: así aprenden muchos un idioma extranjero.

La motivación integradora es la fuerza que lleva a cualquier niño a dominar su lengua materna. Muchos niños y adultos aprenden una segunda lengua también por la necesidad de querer integrarse en un nuevo grupo de convivencia: cambio de residencia, etc...

Ciñéndonos al caso de nuestra Ikastola, la mayoría de los alumnos no sienten necesidad del euskara. No la necesitan ni en la familia ni en la calle con sus amigos. ¿Por qué motivo aprenderán, pues, el euskara? Y aquí habría que preguntarse por los motivos por los cuales los padres han optado por enviar sus hijos a este Centro Escolar. Ya hemos dicho que no existe motivo integrador. Muy posiblemente también que no exista una motivación instrumental muy clara: pocos padres pensarán que el euskara abrirá mejores caminos de trabajo a sus hijos dentro de unos cuantos años.

Es posible que algunos hayan optado por motivos político-culturales: es la lengua propia de esta tierra y hay que recuperarla. Otros dirán que es interesante y ya que se puede deciden tirar por este camino. Habrá quienes elijan este Centro por el tipo de educación general que se imparte en el mismo, no importándoles tanto el euskara. Y existirán quienes hayan optado por esta vía por motivos más materiales: existencia de comedor, posibilidad de seguir los estudios hasta terminar B. U. P. (¿y C. O. U.?), etc.

Sería interesante conocer las causas concretas de la elección hecha por los padres, ya que su postura influirá en el dominio más rápido y mejor del euskara por parte de sus hijos. Esto ayudaría tanto a la Dirección del Centro como al profesorado a evaluar más objetivamente el resultado del esfuerzo que se está realizando. Al mismo tiempo abriría opciones a distintos tipos de campañas con objeto de aprovechar mejor la posible aportación de los padres.

4. FUNDAMENTOS DIDACTICOS

Dado que el niño no aprenderá el euskara por presión social del entorno, la actuación didáctica de la escuela cobra un valor y una importancia especial a la hora de intentar lograr los objetivos lingüísticos del Centro.

1. Al faltar, pues, el estímulo social, la utilización y la enseñanza del euskara habrá que plantearla y practicarla de un modo que resulte motivador para el niño de Preescolar y Ciclo Inicial. Antes que nada habrá que lograr desde el inicio una postura favorable y de aceptación del alumno hacia la nueva lengua. Una vez logrado esto no resultará tan difícil progresar de un modo aceptable en el progreso de adquisición de la segunda lengua. Uno de los problemas que se plantean es, pues, el conseguir que el primer contacto con el euskara resulte motivante y gratificador. Es uno de los temas que nos preocupa y que deberemos analizar y encajar con detenimiento. Los medios audiovisuales, la Televisión y el Video escolares, sobre todo, nos abren diversas posibilidades de acción.

2. Otro de los temas de análisis es el del tipo de pedagogía a seguir en la programación y en la actividad didáctica posterior.

Es cierto que un niño recibe suficiente estimulación para su actividad investigadora. Al buen educador le corresponderá utilizar al máximo las posibilidades que la motivación natural a la investigación abre al alumno. El euskara, como se ha repetido en varios párrafos anteriores, no supone de por sí ninguna motivación o estimulación para estos alumnos. El educador deberá ser, por esta razón, el factor principal para motivar a los niños a *hablar* en una nueva lengua. Por otra parte es conocido el hecho de que la frecuencia de contacto con la lengua es uno de los factores determinantes de su adquisición. Así, pues, será el educador quien pueda aumentar o disminuir —siempre dentro de unos límites marcados por el hecho escolar— esa frecuencia de contacto con el euskara en nuestro Centro. De ahí la necesidad de tener que guiar toda la actividad escolar. Por los objetivos preestablecidos —escolarizar euskaldunizando/euskaldunizar escolarizando— no creo que quede otra alternativa que la de una pedagogía directiva para el logro de los mismos. Este dirigismo escolar se hará de una forma más o menos amena según las capacidades de cada educador.

Y aquí jugará un papel primordial la creatividad del mismo al organizar las actividades dentro y fuera del aula de una manera dinámica y lúdica pero siempre con el objetivo de estimular la utilización activa del euskara.

Antes de proseguir quisiera delimitar el alcance que doy al término de “pedagogía directiva”: a mi modo de entender el educador debe tener bien claras y bien establecidas las actividades y los medios didácticos a utilizar cada día, desde el inicio hasta el final de la estancia de

7 sus alumnos en la escuela, conforme a un programa más amplio
8 establecido previamente. Según este planteamiento, aunque no se
9 excluya, aquí queda poco lugar a la improvisación momentánea.

3. Pedagogía directiva no significa algo así como militarismo pedagógico.
11 El niño de Preescolar y del Ciclo Inicial tiene unas características muy
12 peculiares. Si la programación de objetivos y de actividades no respon-
13 de a esas características del alumno, difícilmente llegará éste a utilizar
14 el euskara como medio de comunicación. El euskara deberá servirle pa-
15 ra satisfacer sus necesidades psíquico-fisiológicas dentro del ámbito es-
16 colar.

17 Una de las características del niño es su necesidad de actividad y movi-
18 miento. O anda de un lugar a otro, o se entretiene investigando los in-
19 teriores de un juguete. Está jugando con sus compañeros o está creando
20 su territorio fantástico particular con los materiales didácticos del aula.
21 Aquí es donde el educador, dirigiendo un juego o una actividad lúdica,
22 puede resultar un estímulo eficaz para la utilización del euskara, en la
23 medida en que verbalice la actividad momentánea. Es suficientemente
24 conocida la tendencia —la necesidad diría Bettelheim— del niño a fan-
25 tasear. Cualquier dibujo, cualquier cuento estimula al niño a crear un
26 mundo propio de fantasía. Le resulta agradable moverse y manejarse en el
27 mundo fantástico que lo adaptará a sus necesidades particulares del
28 momento. Así dará rienda suelta a sus sentimientos más internos de
29 una manera inconsciente. Es ésta una necesidad vital del niño pequeño.
30 En torno a esta necesidad los cuentos tanto hablados como representa-
31 dos podrán ser estímulos adecuados y eficientes para utilizar el euskara
32 de una manera agradable. De ahí la importancia de estudiar la posi-
33 bilidad de valerse del video así como de la participación de los alum-
34 nos mayores —Ciclo Superior de EGB y BUP— en teatro de marionetas,
35 etc.

4. Hemos apuntado la necesidad que el niño siente de moverse y de estar
37 haciendo algo. Movimiento y actividad que resultan imprescindibles
38 para el desarrollo psicomotor y también para la estimulación de la acti-
39 vidad intelectual. La educación psicomotriz y el desarrollo intelectual
40 paralelo y correlacionado son objetivos de la educación preescolar y
41 del Ciclo Inicial. Estos objetivos pueden lograrse en gran medida sin
42 aportación lingüística específica en estos niveles, según lo ha estudiado
43 Furt en su obra "Piaget para maestros". La aportación lingüística, sin
44 embargo, puede suponer un soporte importante para una mejor estruc-
45 turación del pensamiento sensorio-motor y preconceptual.

46 Ya que se trabajará con insistencia la habilidad psicomotora y la capa-
47 cidad de pensamiento prelógico y luego lógico del niño basados en la
48 actividad manipulativa, es interesante ver la posibilidad de verbalizar y
49 de estimular la verbalización de la misma siguiendo las orientaciones
50 de Schmid-Schönbein, de que esa actividad puede ser la base más impor-
51 tante a la hora de ir adquiriendo y dominando una segunda lengua.
52 Formas verbales como "estoy haciendo, pintando, montando, constru-

yendo”, “quito aquí y pongo ahí”, “te doy esto y tú me das eso”, “si yo te doy esto qué me darás tú?”, etc., que son básicas e importantes en el euskara pueden ser trabajados sistemáticamente durante y por medio de la actividad psicomotriz y del juego en el mundo de la lógica. Será, pues, una de las tareas del equipo de educadores el estudiar las posibilidades que cada actividad programada para los objetivos en las distintas áreas ofrece para verbalizar sistemáticamente estructuras que resulten básicas en el desarrollo lingüístico del euskara.

5. Otro tanto se puede señalar para el área de las Experiencias socio-naturales. La investigación del entorno tanto social como natural abre inmensas posibilidades a la utilización del Lenguaje hablado. La descripción del tema investigado y el diálogo en torno al mismo pueden ser ocasiones para ir desarrollando la capacidad del habla sin ninguna limitación. Ahora bien, el educador puede ir utilizando estructuras preestablecidas y aumentando intencionadamente la frecuencia de su utilización sin quitar viveza y expresividad al lenguaje. Esto supone un dominio reflejo del lenguaje hablado por parte del educador, dominio que muchas veces no se da porque no se ha trabajado en ello en las Escuelas de Formación del Profesorado ni se ha insistido en su importancia para la práctica didáctica. Es un campo a prestarle una atención especial en las reuniones con el profesorado del Centro.

6. Lo hasta aquí señalado exige a su vez una programación específica también del euskara como área de aprendizaje en los niveles que comentamos. Programación necesaria si se quiere que los alumnos adquieran el nivel básico del euskara imprescindible para poder seguir la escolarización en los niveles posteriores con un mínimo de garantía de calidad y de éxito. Pienso que el fracaso de algunos alumnos en este tipo de inmersión se debe a que sin haber alcanzado el nivel básico del euskara hablado se les ha obligado —supongo que inconscientemente— a proseguir su escolarización en una situación de difícil superación. Es importante, pues, que nivel a nivel se establezcan los objetivos lingüísticos —en términos de conducta observable— a conseguir, y por lo mismo, a trabajar sistemáticamente de un modo intensivo. Parte de este trabajo, aunque de un modo aproximativo, está realizado y presentado en los programas y orientaciones pedagógicas emanadas del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco.

Esta programación específica del euskara se hace imprescindible para poder ir evaluando curso a curso los niveles de euskara alcanzados y así poderlos comparar con los previstos en los objetivos —creo que todavía no suficientemente explícitos— en las programaciones de los educadores.

Hasta aquí los puntos fundamentales que creo deben de analizarse hasta explicitarlos al máximo con el profesorado responsable de los distintos grupos de la Ikastola. En la medida que vayamos explicitando estos temas se irá afinando en los criterios para elección del material y de los medios di-

dáticos. Al mismo tiempo se podrá ir insistiendo en hábitos didácticos que pueden resultar estimulantes y operativos para la adquisición del euskara por parte de los alumnos de la Ikastola.

5. ACTUACION DE LOS PADRES

Al inicio de este trabajo se ha hecho mención de la importancia de la motivación para aprender una segunda lengua. Se ha hablado de la motivación integradora y de la instrumental siguiendo a Lambert y Tuckert. He apuntado la posibilidad de que por parte de muchos padres no exista ninguna de esas motivaciones al elegir esta Ikastola y la escolarización en euskara para sus hijos. Sin embargo la motivación de los padres influirá de una manera notable en el éxito o fracaso de sus hijos y también de esta Ikastola. Por este motivo creo importante una campaña de mentalización dirigida hacia los padres de los alumnos. Campaña que deberá abarcar, al menos, las siguientes facetas:

- a. Información trimestral del programa general y del euskara en particular que seguirán sus hijos en la Ikastola.
- b. Medios audiovisuales —cintas de cassette y de video e impresos— comics y cuentos —que pueden reforzar la actividad escolar y que en el ambiente familiar deberían ser utilizados.
- c. Representaciones teatrales, etc. que se ofrecerán en la ciudad para los niños en euskara. (A este respecto habrá de ponerse en contacto con otras instituciones para aumentar la oferta de tales actos. Así el niño se sentirá más estimulado a utilizar el euskara).
- d. Orientaciones para época de vacaciones y para fines de semanas para que visiten localidades donde el euskara sea lengua dominante.
- e. Información sobre cursos de euskara para adultos organizados en la ciudad destacando la importancia de que también ellos lo aprendan para motivar más a sus hijos y reforzar el esfuerzo de éstos.

De este modo podrá aumentarse la presencia del euskara en el ambiente natural del niño. Así éste sentirá más de cerca la funcionalidad de la lengua que utiliza en la Ikastola, sintiéndose más motivado a utilizarla.

BIBLIOGRAFIA

- Revista JAKIN, nº 19/20, Uztaila-Abendua, 1981: Número monográfico sobre el problema del bilingüismo en las Ikastolas.
- Schmid-Schönbein, G.: Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs im Vorschulalter, München, 1978.
- Porché, D.: Urteile und Vorurteile über Zweisprachigkeit im Kindesalter. In: Linguistik und Didaktik 23, 1975, pag. 179-189.
- Bronckart, J. P.: Teorías del lenguaje, Herder, Barcelona, 1980.
- Consejo de Europa: Un nivel umbral, Strasbourg, 1979.
- Freudenstein, R. (Hg.): Fremdsprachen Lernen im Kindesalter, Lensing-Dortmund, 1980 (sobre todo las colaboraciones de Fröhlich-Ward, Kraus-Srebric y Garvie).
- Schönpflug, U.: Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs, Verlag Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, 1977.
- Lambert y Tucker: Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment. Rowley, Mass, 1972.

**ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA BILINGÜE. CURSO 1982-1983.
CENTRO PREESCOLAR "ROGELIA DE ALVARO".
VITORIA-GASTEIZ**

Pili Sanz, Uri Ruiz Bikandi, Pili Hernández, Jon Kortabarria, Andoni Arberas

Presupone detallar el material y las condiciones en que se ha obtenido. Los datos que aquí se exponen se corresponden a 117 horas de la clase de 3 años, una de 1 hora de la clase de 3 años y además algunas sesiones de nivel de contraste de 5 horas de duración en total. Los datos se refieren al período el mes de mayo de 1983, en las que se ha conseguido de la mayor calidad nivel de lengua y participación de los niños.

Las profesoras creadas en el momento de la creación de 3 años son diez, en las que una instructora y cinco de ellas se llaman. Una de 3 años a menudo son varias las que hablan a la vez con la profesora. En algunos casos, toda la clase participa en estas actividades, en un momento a otro y cuando cada nivel de la clase de la lengua de la lengua de la lengua.

Las condiciones metodológicas de estas clases son las siguientes:

La clase de 3 años consta de 27 niños y niñas que tienen entre 3 y 4 años de edad. La profesora habla en castellano en el momento de la lengua de la lengua con los niños y niñas, y cuando se refieren en los momentos que se refieren a la lengua de la lengua. El grupo de 3 años está formado por 25 niños y niñas que en el curso anterior habían concluido el

0. INTRODUCCION

El objetivo que nos marcamos al comenzar este trabajo fue evaluar, por medio de un estudio transversal, los resultados obtenidos en la enseñanza del euskera en dos clases del modelo B (bilingüe) de un colegio público, con niños de 4 y 5 años. Nos interesaba constatar los logros posibles, las dificultades más notorias en la enseñanza de la lengua y la influencia que en todo ello pudiera tener la metodología empleada. Nuestro trabajo, no obstante, no ha podido abarcar aspectos que consideramos de interés, como el nivel de castellano de los niños, el aspecto fonológico o léxico. Posteriores estudios intentarán cubrir estas áreas.

Pasamos a detallar el material y las condiciones en que ha sido obtenido. Contamos con una grabación en magnetófono de 1/2 hora de la clase de 4 años, una de 1 hora de la clase de 5 años, y además disponemos, como material de contraste, de 8 horas de grabación en video, tomadas en el mismo período, el mes de mayo de 1983, en las que queda constancia de la metodología, nivel de lenguaje y participación de los niños.

Las grabaciones grabadas en magnetófono con los niños de 4 años son muy cortas: en cada una intervienen uno o dos niños a lo sumo. En la de 5 años, a menudo son varios los que hablan a la vez con la profesora. En ambos casos, toda la clase participa en estas conversaciones, en un momento u otro, y creemos que el nivel medio del dominio de la lengua está bien reflejado.

Las condiciones metodológicas de ambas clases son similares.

La clase de 4 años consta de 27 niños y niñas que tenían este año su primer contacto con el euskera. La profesora tiene dificultades en el dominio de la lengua, factor que suponemos, a priori, tendrá influencia en los resultados que se puedan extraer de la clase. El grupo de 5 años está formado por 22 niños y niñas que en el curso anterior habían aprendido eus-

kera con la misma profesora que este año. Carecemos de datos en relación al nivel adquirido por este grupo el curso pasado. La profesora tiene mayor dominio de la lengua que la anteriormente citada, aunque esporádicamente también comete algún error gramatical.

Esperamos que este trabajo sirva para mejorar los métodos, y contribuir a perfilar las condiciones idóneas para la enseñanza del euskera.

1. CONTEXTO EN EL QUE SURGIO Y SE HA DESARROLLADO LA EXPERIENCIA

1. 1. Oferta por parte de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco

La Consejería de Educación del Gobierno Vasco propone tres modelos diferentes de enseñanza del euskera y en euskera para los Centros Preescolares y de E. G. B.:

- Modelo A: Destinado preferentemente a niños castellanoparlantes. La enseñanza de todas las materias se realiza en castellano, tratándose el euskera como asignatura.
- Modelo D: Destinado preferentemente a niños cuya lengua materna es el euskera. La enseñanza de todas las materias se sigue en euskera, tratándose la lengua castellana como asignatura.
- Modelo B: Destinado preferentemente a niños castellanoparlantes. La enseñanza de unas áreas (lenguaje y matemáticas) se siguen en lengua castellana y las demás áreas (plástica, dinámica y experiencias) en euskera.

En el curso 1981-1982 la Inspección Técnica de Educación ofrece a los padres en el momento de matricular a sus hijos en el primer curso de Preescolar la posibilidad de optar por el modelo B en determinados Centros Públicos. En el Centro Preescolar "Rogelia de Alvaro" de Vitoria-Gasteiz el 50 % de los matriculados optan por el modelo B, por lo que, a partir de esa fecha, en dicho Centro comienza a funcionar una línea de modelo B, paralela a otra del modelo A.

1. 2. Características del Centro Preescolar "Rogelia de Alvaro"

1. 2. 1. Tipo de Centro

Se trata de un Centro Público en el que funcionan cuatro unidades con una media de 30 alumnos por aula, distribuidas según los modelos antes citados de la siguiente manera:

— *Curso 1981-1982*

- 1 unidad de 1º de Preescolar de modelo B
- 1 unidad de 1º de Preescolar de modelo A
- 2 unidades de 2º de Preescolar de modelo A

— *Curso 1982-1983:*

- 1 unidad de 1º de Preescolar de modelo B
- 1 unidad de 1º de Preescolar de modelo A
- 1 unidad de 2º de Preescolar de modelo B
- 1 unidad de 2º de Preescolar de modelo A

1. 2. 2. Ubicación del Centro; características de los padres

El Centro se halla situado en un barrio de clase media baja. Los alumnos que acceden al Centro en un 60 % han asistido con anterioridad a escuelas infantiles municipales o privadas del barrio, y sus padres son en un 100 % castellanoparlantes.

1. 2. 3. Equipo docente del Centro

Está compuesto por profesores castellanoparlantes, especialistas en Preescolar, las cuales llevan trabajando en dicho Centro desde hace varios años con una dinámica de coordinación entre sí y de continua colaboración con los padres.

Estas profesoras se hallaban desde hacía cuatro o cinco años aprendiendo euskera, y son dos de éstas las que, a partir del momento en que se introduce la línea del modelo B, se hacen cargo de las unidades de dicho modelo, siendo para ellas una experiencia nueva la enseñanza de una segunda lengua.

1. 2. 4. Relación Profesores—Padres de alumnos

Los Profesores han mantenido contactos periódicos con los Padres, bien a nivel colectivo, en reuniones por clases, o en entrevistas personales con ellos.

En estos encuentros se ha tratado de:

— Informar acerca de la tarea educativa en general y del tratamiento que se da al euskera en la escuela, así como de las posibles dificultades y progresos mostrados por cada alumno.

— La necesidad de crear por parte de los padres un clima de acogida y estímulo al niño, así como una valoración positiva del euskera, de forma que surja en el niño una actitud favorable.

— Recoger la información por parte de los Padres sobre las observaciones realizadas en el entorno familiar con respecto a la incidencia del aprendizaje de la segunda lengua del niño.

1. 3. Coordinación de profesores del modelo B en los diferentes Centros de la ciudad

Dándose la circunstancia de que la implantación del modelo B se halla en sus comienzos, y de que el profesorado de euskera no ha sido preparado en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E. G. B. en técnicas y didáctica de una segunda lengua, la Consejería de Educación ha impulsado la labor de coordinación. Para ello, se han establecido encuentros periódicos de los profesores/as del modelo B, bajo la orientación de un equipo coordinador, con la finalidad de:

- Programar contenidos y actividades,
- Buscar, seleccionar y adaptar materiales y recursos diversos para llevar a cabo los mismos.
- Poner en común los logros o dificultades encontrados por los profesores en el trabajo con los niños, y búsqueda de posibles soluciones.

Estos encuentros se han limitado únicamente al campo del euskera, prescindiendo de la dinámica de cada escuela, y quedando al margen el tratamiento que en el conjunto se le debía dar al castellano.

2. ORIGEN DE LA EXPERIENCIA

2. 1. Presupuestos metodológicos para el modelo B, según la inspección técnica de Educación del Gobierno Vasco

- Para cada grupo de niños se destinará una profesora que hablará siempre en euskera, en jornada de mañana, y otra profesora que lo hará sólo en castellano, en jornada de tarde o viceversa, y esto con el fin de respetar el principio de un profesor para cada idioma.
- Se trabajarán en la misma quincena temas diferentes para las dos lenguas, con el fin de evitar la traducción.
- Habrá una diferenciación de materias a trabajar en cada una de las lenguas:
 - En euskera se realizará además de un trabajo intensivo de la lengua (aprendizaje de estructuras lingüísticas, frases usuales, mandatos y vocabulario) en sesiones diarias de media hora, un trabajo extensivo de la misma, con la finalidad de que el niño amplíe la capacidad de comprensión, que relacione la lengua con una actividad concreta, y se facilite la expresión espontánea del mismo. El trabajo extensivo de la lengua se realizará en las áreas de plástica, dinámica, psicomotricidad y experiencia, agrupadas en un mismo tema.
 - En castellano se trabajarán lenguaje (prelectura y preescritura) y matemáticas (conceptos prenuméricos y premétricos).

- Se recomienda un lugar específico para la clase de euskera o, en su defecto, la utilización dentro de la clase de un rincón específico para el euskera.

2. 2. Objeciones de las profesoras a los citados presupuestos metodológicos

A esta propuesta de trabajo, desde nuestra práctica profesional, le encontrábamos las siguientes objeciones:

- A nuestro modo de ver, el agrupamiento de determinadas materias en torno a un tema implica la organización de la tarea educativa tomando como base las materias o temas y no al niño, que a estas edades aprende y se expresa de forma global a través del juego, que es la actividad que le caracteriza. A través de la experiencia de años anteriores habíamos observado que el niño, cuando juega, no sólo se divierte, sino que:

- ejercita y desarrolla el lenguaje,
- aprende a situarse en el espacio y en el tiempo,
- siente y conoce su propio cuerpo y el de los demás,
- desarrolla su afectividad y su capacidad de relación con los demás,
- adquiere conceptos básicos,
- ejercita la motricidad...

- En esta situación de juego, cada niño muestra unas necesidades e intereses concretos y un ritmo personal de desarrollo y aprendizaje, lo que supone que la profesora debe hacer un seguimiento individual continuo de cada niño.

El hecho de tener que atender a dos grupos de alumnos en una misma jornada escolar, duplica el número de niños a los cuales la profesora debe seguir individualmente, aumentando así la dificultad de llevar a cabo con efectividad esta etapa.

- Si bien se recomendaba que los primeros contactos de niños con la escuela deberían ser en la lengua materna, una vez pasados los primeros quince o veinte días de curso, el profesor de euskera se debería incorporar a la clase durante media jornada escolar, lo que supone que el niño se vería sometido a un bombardeo de signos lingüísticos que, en su mayoría, no entendería.

A los profesores nos parecía más razonable que la introducción de la segunda lengua se realizara de forma más gradual, utilizando al principio solamente aquellas estructuras o frases que supiéramos las podían entender, hasta que observáramos que el niño tuviera una cierta seguridad y aceptación de la segunda lengua, en cuyo momento se podría comenzar a utilizar el euskera con mayor regularidad y amplitud.

2. 3. Presupuestos metodológicos propuestos y llevados a cabo por las profesoras

- El trabajo escolar se basará en la premisa de que es la propia actividad del niño la que determina el desarrollo psíquico del mismo (en sus aspectos socio-afectivos, lenguaje, percepción visual, auditiva y espacio-temporal, pensamiento, memoria, atención e imaginación), y de que la actividad que en esta edad responde a las necesidades e intereses del niño es el JUEGO, en el que realiza una intensa actividad motriz, imita el mundo de los adultos y manipula constantemente objetos y materiales, realizando diversas construcciones con los mismos.

Para que este juego tenga un valor pedagógico efectivo, será necesario crear un clima con las siguientes condiciones:

- materiales apropiados al alcance de los niños en un espacio amplio,
 - un ambiente de libertad, responsabilidad y autonomía, que posibilite el juego del niño a partir de estos materiales,
 - el papel de la profesora será observar la actividad espontánea del niño, estimular y proponer nuevos materiales y actividades, que ayuden a cada niño en el descubrimiento del mundo que le rodea y a expresarse de forma que desarrolle y progrese en todos los aspectos de su persona.
- Una sola profesora permanecerá con un solo grupo de niños durante toda la jornada escolar, utilizando tanto el castellano como el euskera.
 - Los primeros contactos del niño con la escuela y su profesora se harán en castellano, introduciéndose la segunda lengua de forma gradual y progresiva, tanto en relación al tiempo como a los contenidos, siendo los propios niños y cada uno de ellos en particular los que proporcionarán la medida de esta progresión.

Se utilizarán tiempos intensivos diarios para el aprendizaje de estructuras lingüísticas, expresiones usuales, vocabulario, etc. de la segunda lengua, y se propiciará la trasposición de éstos y la expresión espontánea del niño en las restantes situaciones de juego creados por él mismo a lo largo de la jornada escolar.

3. ORGANIZACION DE LA CLASE Y METODOLOGIA EMPLEADA

3. 0. Actividades diarias y distribución del tiempo a lo largo de una jornada

- | | | |
|-----------------------------|---|---|
| - JUEGO EN ZONAS
(3. 1.) | [| LA CASA (3. 1. 1.)
JUEGOS (3. 1. 2.)
PLASTICA (3. 1. 3.)
EXPRESION LINGÜISTICA
(3. 1. 4.) |
| - PSICOMOTRICIDAD (3. 2.) | [| EN CASTELLANO (3. 3.) |
| - ACTIVIDADES COLECTIVAS | [| EN EUSKERA (3. 4.) |

Mañana

- 9 - 9,15: Entrada
- 9, 15 - 9, 45: Sesión intensiva en euskera
- 9, 45 - 10, 30: Psicomotricidad
- 10, 30 - 11: Juego en el patio
- 11 - 11, 15: Sesión intensiva en euskera
- 11, 15 - 12: Juego en zonas

Tarde

- 3 - 3, 15: Entrada y sesión colectiva en euskera
- 3, 15 - 4: Juego en zonas
- 4 - 4, 20: Juego en patio
- 4, 20 - 5: Sesión colectiva en castellano

- *Introducción del Euskera dentro de esta dinámica general de la clase*
En los quince o veinte primeros días de curso, la relación de la profesora con los alumnos se establece en castellano.
Para la introducción del euskera se han establecido:

- *Sesiones intensivas* (3. 4.), con la finalidad de trabajar sistemáticamente la lengua: estructuras lingüísticas, frases usuales, mandatos, vocabulario y aspectos fonológicos.
- *Sesiones extensivas* (3. 5.), con la finalidad de que el niño amplíe la capacidad de comprensión, relacione la lengua con una actividad concreta y se favorezca su expresión espontánea.

3. 1. Zonas

Distribuidos los niños en cuatro equipos, éstos van rotando consecutivamente por cada una de las zonas, en una sesión de tres cuartos de hora por la mañana y otra de la misma duración por la tarde.

Los diversos materiales de juego se han dispuesto al alcance de los niños, agrupados en diferentes zonas de la clase.

3. 1. 1. 1ª zona: la casa

Es un espacio de la clase en el que pueden encontrar:

- Una cocina-comedor con sus correspondientes utensilios,
- Dormitorios para los niños
- Armario de muñecos con sus vestidos y útiles de limpieza
- Tocado para niños y disfraces
- Zona de plantas, animales y de semillas
- Zona de libros, de imágenes y cuentos.

En esta zona se da predominantemente el juego simbólico: el niño imita el mundo de los adultos. Juega a papás, a mamás, a payasos, a indios, a médicos, organiza viajes y salidas.

3. 1. 2. 2ª zona: Juegos

En esta zona pueden encontrar los siguientes materiales:

- Encajes planos y en volumen: figurativos, de formas geométricas, de ordenación creciente, decreciente y apilables.
- Puzzles, de dificultad creciente según el número de piezas.
- Construcciones: piezas de madera o plástico de diferentes tamaños y colores, encajables y atornillables, arquitecturas,...
- De ensartar: bolas, cubos, etc.
- De orientación espacial: tableros con figuras y objetos en diferentes posiciones espaciales.
- De asociación de formas, colores, tamaños, ideas, ...
- De organización espacio-temporal: tarjetas secuenciadas.
- Materiales diversos (botones, soldaditos, anillos, animales de plástico, tarjetas, dados...) para clasificar, seriar, comparar, emparejar, agrupar, según diferentes atributos.
- Útiles de carpintería (sierras, clavos, martillos, tenazas, tacos de madera) con los que los niños construyen sus juguetes.

3. 1. 3. 3ª zona: Plástica

En esta zona el niño encuentra los siguientes materiales, con los que puede dibujar, pintar, modelar, plegar, recortar, pegar, hacer muñecos de guiñol u otros objetos:

- Pinturas de diversos tipos: ceras, temperas, rotuladores, lapiceros, tizas...
- Papeles diversos: de embalar, periódicos, revistas, estraza, cartulinas,
- Tijeras, punzones, plantillas, tampones, pinceles, barro, plastilina, cola de pegar, etc.
- Material de deshecho: cajas, tubos, botones, lanas, telas, palos, alambres...

En esta zona también se ha dispuesto de vez en cuando de hojas, elaboradas por la profesora, de percepción visual y orientación espacial o de prelógica matemática, relacionada con la actividad previamente realizada por el niño en la zona de “juego”.

3. 1. 4. 4ª zona: *Expresión lingüística*

En esta zona los niños disponen de:

- Muñecos de guiñol, comprados en el mercado o los realizados por los niños en la zona plástica.
- Caretas elaboradas por la profesora o las realizadas por los mismos niños.
- Hojas donde se hallan escritas las poesías, retahilas o canciones previamente trabajadas, y que los niños pueden expresar gráficamente.
- Libros de imágenes e historias mudas.
- Folios y pinturas donde los niños pueden dibujar los cuentos, previamente trabajados o los inventados por ellos.

3. 2. **Psicomotricidad**

Diariamente, durante una sesión de tres cuartos de hora, los niños pasan a jugar a una sala amplia. En esta sala se les da la oportunidad de entrar en contacto con materiales como aros, telas, balones, palos, cojines, pañuelos, cuerdas, tacos de madera, clavos, chinchines, panderos, etc., con los cuales crean sus propios juegos simbólicos. En éstos descubren y viven su cuerpo, el otro, los objetos, sus cualidades y sus relaciones, el espacio y el tiempo, expresando y desarrollando su mundo afectivo y de relación con los de su edad y con el adulto.

En algunas ocasiones la profesora dispone mesas de diferentes alturas, bancos, colchonetas, vallas, aros... en forma de circuitos, que los niños atraviesan utilizando diferentes formas de locomoción.

3. 3. **Actividades colectivas en castellano**

Se realizan en una sesión diaria de cuarenta minutos aproximadamente. Las actividades han sido las siguientes:

3. 3. 1. Juegos de lenguaje

- “Veo-veo”
- “De La Habana ha venido un barco”
- Rifas
- Trabalenguas
- Adivinanzas: dando dos o tres cualidades de un objeto, adivinar éste. inventadas por los niños.
- Mensajes a la oreja.
- Juegos con balón: “dime-dime...” (nombres, cualidades, acciones).
- Construir frases con dos palabras dadas.
- Transformar palabras: “balón-bilón-bulán...”
- Descubrir por qué empieza y acaba una palabra.
- Decir cancioncillas o retahilas con diferentes vocales: “luna lunera... lana lanera...”
- Tomar una palabra surgida en un cuento, canción, trabalenguas..., que se haya observado que a los niños les cueste pronunciar (por ejemplo, “acróbata”). Los niños, tras haberla dicho la profesora, la repiten en eco, quitándole cada vez una sílaba: “acróbata - acroba - acro” (“acre - acru -...”, transformando esta última).

3. 3. 2. Juegos populares

- “Al corro chirimbolo”
- “La cantinerita”
- “Pase misí”
- “Al pavo pavito pavo”, etc.

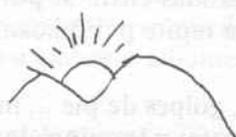
3. 3. 3. Juegos de observación, atención, imaginación y memoria

- Poner varios objetos en el suelo: observar, tapar y recordar los objetos que había.
se tapan los ojos y se quita o pone un objeto más. Adivinar lo quitado o puesto.
- Hacer un dibujo en el encerado e ir borrando o añadiendo partes sucesivamente. Adivinar lo borrado o añadido.
- Transformar objetos (por ejemplo, cuerda, escoba, papel,...): ¿qué te sugiere? ¿Qué puede ser?
- Partiendo de una situación de juego propuesta por la profesora: por ejemplo, “un niño rubio subió a una montaña muy alta”: ¿qué vio? ¿qué se encontró? ¿qué le dijo?...

3. 3. 4. Poesías

A lo largo del curso se han trabajado seis poesías, empleando los siguientes recursos:

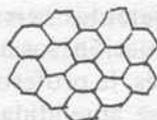
- La profesora lee la poesía con entonación y ritmo adecuados.
 - La profesora va diciendo cada uno de los versos y los niños los repiten en eco, utilizando diferentes tonos de voz, expresando diferentes estados de ánimo...
 - La profesora dice cada uno de los versos, exceptuando la última palabra de cada uno de ellos, que deben decirla los niños.
 - La profesora dibuja esquemáticamente en el encerado cada verso de la poesía, significando con cada uno de los dibujos las principales ideas que aparecen en cada verso, y conservando la disposición de izquierda a derecha y de arriba a abajo que se da en la poesía escrita. Los niños, a la vista de los dibujos, repiten los versos de la poesía.
- Ejemplo: "Amanecía en el naranjal" (García Lorca)



AMANECIA EN EL NARANJEL



ABEJITAS DE ORO BUSCABAN LA MIEL



¿DONDE ESTARA LA MIEL?



EN LA FLOR AZUL ISABEL



EN LA FLOR DEL ROMERO AQUEL

- La profesora dice los versos pares y los niños los impares.
- Se aclara el significado de algunas palabras poco conocidas.
- Se hacen ejercicios de fonación, a partir de palabras con dificultad de pronunciación que aparecen en la poesía.
- Se buscan palabras de sonidos semejantes a algunas de las que aparecen en la poesía.
- Comentario: ¿quién lo dice? ¿a quién se lo dice? ¿por qué se lo dice?..., el por qué de las acciones que se presentan.
- Transformar algunos de los versos de la poesía.
- Expresar plásticamente la poesía en el taller de expresión lingüística, poesías y guiñol.

3.3.5. Canciones

Se trabajan canciones populares infantiles (“el cocherito leré”, “la tarara”, “cucú cantaba la rana”,...), en las que normalmente hay una serie de estrofas que van describiendo un hecho, enlazadas entre sí por medio de un estribillo o partícula onomatopéyica que se repite periódicamente.

Recursos para trabajar estas canciones:

- La profesora, a través de palmas, pitos, golpes de pie..., marca el ritmo de los versos agrupados en cada estrofa, y los niños lo repiten en eco.
- Se invita a los niños a expresar ese mismo ritmo utilizando otras partes del cuerpo.
- Posteriormente, la profesora marca el ritmo de la canción, acompañándose de símbolos dibujados en el encerado, e invita a los niños a participar en el juego rítmico con estos símbolos.
- Una vez vivido y captado el ritmo por los niños, la profesora narra los diferentes versos de la canción, ateniéndose a dicho ritmo y, a continuación, los niños repiten en eco cada uno de los versos.
- Después, la profesora canta la canción y los niños la repiten con ella.
- Una vez aprendida la canción, la profesora puede invitar a los niños a narrar otra historia, pero respetando el mismo ritmo y medida, dando lugar así a una nueva canción, que puede expresarse por medio del dibujo, en el taller de expresión lingüística.

3.3.6. Cuentos

3.3.6.1. Cuentos narrados por la profesora

Se emplean cuentos clásicos y de la literatura infantil actual.

- La profesora los narra o lee a los niños en un clima de calma, magia, empleando diferentes tonalidades de voz, según los personajes o situaciones que se planteen. Implica al niño a base de interrogantes en torno a lo que puede suceder, o le hace repetir onomatopeyas, frases o diálogos que aparecen con regularidad, etc.

- Se invita a los niños a contar el cuento entre todos, de tal manera que uno comienza y los demás lo van completando sucesivamente.
- Se realizará un juego dramático a partir del cuento. Al principio, la profesora comienza a narrar el cuento, invitando a los niños a expresar con su cuerpo las acciones que realizan los personajes, o a repetir onomatopeyas y diálogos que aparecen en los mismos.

Cuando el niño tiene una mayor capacidad de situarse en el espacio y en el tiempo, y de ajustarse a unas mínimas reglas de juego, se delimitan en la clase los espacios correspondientes a los diferentes lugares en que se desarrolla la acción del cuento. Todos los niños participan en la representación, adoptando el papel de un personaje u objeto que aparece en el mismo.

Los niños intervienen también en la preparación de sencillos decorados, o en la búsqueda y elaboración de los elementos de caracterización de cada personaje u objeto.

La profesora hace el papel de moderadora, estimulando a los niños a participar en el desarrollo del cuento.

- Posteriormente, se puede pasar a hacer murales en la zona de plástica, o a elaborar álbumes en la zona de expresión lingüística.

3. 3. 6. 2. *Inventación colectiva de cuentos por parte de los niños*

La profesora inicia un cuento con la ya conocida expresión “érase una vez...”, o propone a los niños un título (por ejemplo, “el payaso y la lluvia de caramelos”), a partir de lo cual los niños van elaborando la trama del mismo, completando cada uno lo que ha dicho el anterior. La profesora dinamiza esta elaboración colectiva, introduciendo preguntas o elementos de sorpresa.

A partir de estos cuentos se pueden realizar las mismas actividades que se citan en el apartado de los narrados por la profesora, y además los siguientes:

- La profesora recoge por escrito el cuento elaborado por los niños, y los secuencia.
- Después, narra cada una de las secuencias, y los niños van dibujando éstas en el encerado, con lo cual, al cabo de dos o tres sesiones, los niños han memorizado el texto que corresponde a cada viñeta.
- A continuación, en días sucesivos y en el taller de expresión lingüística, pueden ir dibujando cada una de las secuencias en una hoja, y, cuando esté terminado el cuento, se grapa y se puede enseñar a los demás niños de la clase y llevarlo a casa.

3. 3. 6. 3. *Inventación individual de cuentos*

Una vez familiarizados los niños con el dibujo, ordenación y secuenciación de los cuentos inventados colectivamente, se ha invitado a los niños a

inventar y dibujar sus propios cuentos, escribiendo la profesora el texto contado por ellos.

3.3.7. Libros de imágenes y diapositivas

Se utilizan libros de imágenes que representan escenas de la realidad: el mar, el campo, la feria, el zoo...

Este tipo de libros da lugar a que el niño ejercite la observación, amplíe su vocabulario y exprese las acciones que aparecen en las imágenes. Al mismo tiempo, promueve la expresión espontánea de hechos vividos que, en ese momento, el niño relacione con los presentados en la imagen.

Los recursos que se utilizan son:

- Mostrar la imagen a los niños durante unos instantes, invitándoles a observar la imagen.
- Se oculta la imagen y los niños deben decir lo que han visto.
- Posteriormente, se les vuelve a mostrar, invitándoles a fijarse en aquellos elementos de los cuales no se han dado cuenta, y se da el nombre adecuado a los objetos poco conocidos, explicando su utilidad.
- Mediante preguntas, se va intentando que el niño observe y exprese acciones, cualidades, posiciones espaciales o situaciones en el tiempo de los elementos que intervienen en la imagen.

3.3.8. Historias mudas

- Se presentan al grupo de niños unas imágenes mudas secuenciadas, de tres o cuatro viñetas al comienzo. Los niños deben expresar lo que les sugieren las diferentes escenas, estimulándoles a enriquecer la expresión, y a buscar múltiples y variadas interpretaciones, que tengan una relación lógica dentro del contexto que presenta la imagen.
- Se proporciona a cada niño la historieta multicopiada que debe colorear, recortar, ordenar, pegar y contársela a la profesora, en la zona de expresión lingüística. Esta escribe lo que el niño le cuenta en cada una de las viñetas.
- Otra posibilidad es proporcionar a cada niño varias viñetas sueltas de una historia muda que, sin haberla trabajado con anterioridad de forma colectiva, debe relacionar, ordenar y darle su propia interpretación.

3.3.9. Otras actividades

Los tiempos de actividad colectiva en castellano también se han empleado para:

- Presentar juguetes o materiales nuevos que, posteriormente, pasan a las diferentes zonas de clase.
- Comentar las incidencias habidas en la dinámica de la clase, en la utilización y conservación de materiales, etc., creando entre la profesora y los niños unas mínimas normas de convivencia y de uso y conservación de los materiales y espacios escolares.

3. 4. Sesiones intensivas (actividades colectivas en euskera)

Se dedican tres a lo largo del día:

- Un primer tiempo a primera hora de la mañana, cuya duración va aumentando progresivamente. Con los niños de cuatro años, al principio de curso, suele ser de unos diez minutos, para llegar progresivamente hasta una duración de media hora. Con los niños de cinco años, se mantiene esta duración.
- Un segundo tiempo de diez minutos de duración, a la entrada del recreo de la mañana.
- Un tercer tiempo, también de diez minutos, a primera hora de la tarde.

3. 4. 1. Características metodológicas de la sesiones intensivas

- Estas sesiones se realizan siempre en lugar fijo de la clase, donde los niños se van reuniendo y se colocan en corro como punto de partida, aunque luego tengan que moverse para realizar los diferentes juegos.
- Desde su comienzo, la profesora se ha expresado exclusivamente en euskera, utilizando todo tipo de recursos (elección adecuada de situaciones, gestos, entonación de voz, imágenes, dibujo...), a fin de evitar la traducción.
- Los juegos, canciones, cuentos, historias mudas..., utilizados en los tiempos de trabajo sistemático del euskera nunca se han empleado en castellano, y viceversa, es decir, también en este campo se ha respetado la autonomía del euskera con respecto al castellano, ocurriendo lo mismo con ciertos materiales (libros de cuentos, caretas, guiñoles...) usados en la realización de estas actividades.

3. 4. 2. Sesiones intensivas, en los primeros días de curso, con niños de cuatro años

Como ya hemos dicho, los quince o veinte primeros días de curso la relación de la profesora con los alumnos se ha establecido en castellano. Durante este tiempo, la profesora ha utilizado una muñeca que siempre habla en castellano, la cual aparece en la clase y cuenta cosas graciosas, chascarrillos, o trae sorpresas o juegos para la clase, etc.

Al cabo de varios días, los niños han aceptado este personaje, lo esperan con ilusión, preguntan por ella, le cuentan sus cosas cuando aparece, y llega un día que esta muñeca les dice a los niños que tiene un amigo, Martintxo, que habla distinto que nosotros y que, si quieren, puede venir a la escuela para que lo conozcan y les cuente cosas. De esta manera, se crea en los niños una expectativa de acogida al nuevo personaje y a la lengua que va a utilizar: el euskera.

Por fin llega el día en que Martintxo viene a la escuela y saluda a los niños: “Egunon, lagun maiteok” (“Buenos días, amigos”), expresión que repite varias veces. A continuación, da un beso a cada niño, al tiempo que dice su nombre: “musu bat, Gorka” (“Gorka, un beso”). Cuando acaba, se queda mirando a la puerta de clase, que está totalmente abierta, y da una orden, señalando la puerta con la mano, y haciendo el gesto de cerrar: “Ohiana, atea itxi” (“cierra la puerta, Ohiana”). Cuando el niño ha ejecutado la orden, Martintxo le da su aprobación con la expresión: “oso ondo” (“muy bien”). Después de haber dado dicha orden a tres o cuatro niños, se despide y se va diciéndoles: “agur, agur, lagun maiteok” (“Adiós, amigos”). En este momento, la profesora canta una pequeña canción de despedida, que los niños van a utilizar siempre que éste se marche: “Agur, agur Martintxo, agur, agur, agur”. De la misma manera, al día siguiente y antes de que Martintxo aparezca, la profesora canta una pequeña canción, que los niños irán aprendiendo y asociarán siempre con la llegada de Martintxo:

“Martintxo etorriko da
gurekin jolasteko
Martintxo etorriko da
gurekin dantzatzeko
la, la, la, laralala”. (y palmas)
“Martintxo, etorri hona” (llaman a Martintxo)

La función que ha realizado Martintxo ha sido la de presentar los mandatos, frases usuales o estructuras e incluso, al comienzo, alguna canción, siendo la profesora la que, a partir de dicha presentación, realiza las fases de repetición colectiva, individual y de generalización.

Este muñeco se ha presentado a los niños de forma esporádica, sólo cuando había necesidad de presentar una nueva orden, estructura o frase usual, y dejó de utilizarse a los tres meses del comienzo del curso, tras ir asumiendo progresivamente la profesora su papel.

3. 4. 3. Fases seguidas en las sesiones intensivas

1ª/Ambientación: Es el momento en que se intenta crear un clima de serenidad, de introducción al niño en el mundo del euskera, de crear en él una predisposición, previa al trabajo sistemático de la lengua. Para ello, se ha utilizado:

- Canciones y retahilas.

- Sorpresas que aporta la profesora al comienzo, y con posterioridad los propios niños.
- Se hacen preguntas y se mantienen conversaciones respecto al grupo (niños que faltan, qué les pasa, prendas de vestir estrenadas por el niño, etc.), o en relación al mundo exterior (qué ha visto por la calle, qué ha encontrado, qué ha hecho el fin de semana, familiares que han venido a su casa...).

2a/*Trabajo sistemático de elementos nuevos*: un mandato, frase usual o estructura, para lo cual se siguen los siguientes pasos:

- Presentación de la nueva estructura lingüística.
- Repetición de la nueva estructura, tanto a nivel colectivo como individual.
- Introducción de variantes en los diferentes elementos que forman parte de la estructura, con la finalidad de que el niño capte la ley interna que subyace en la misma, dándose también un trabajo de repetición, tanto colectiva como individual, de preguntas y respuestas, y éstas tanto afirmativas como negativas.

3a/*Repaso* de mandatos, frases usuales o estructuras lingüísticas ya conocidas.

4a/*Trabajo de diferentes fonemas* que resultan de difícil pronunciación para los niños.

Con la finalidad de que este trabajo intensivo y sistemático de la lengua no resulte monótono y aburrido, con los consiguientes efectos negativos respecto a la aceptación y posterior utilización espontánea de la lengua, se ha procurado realizar en un ambiente lúdico, en el que el niño se vea interesado, implicado y haya cabida a su participación activa.

3. 4. 4. Recursos utilizados

Los recursos empleados para crear este contexto lúdico han sido:

3. 4. 4. 1. Juegos

Es uno de los recursos más utilizados, y en el que los niños se han implicado con mayor intensidad.

- Juegos populares, en los que se aprecia una parte cantada por todos los niños y otra en la que se repiten determinadas expresiones, preguntas, frases usuales, etc.

“Sagua eta katua” (Tipo “el gato y el ratón”)

“Triki traka” (Tipo “Pasimisí”)

“Kanika polit bat” (Tipo “el polvorón”)

“Basoko otsoa” (Tipo “el lobo del bosque”)

“Bat, bi, hiru geldik” (Tipo “un dos tres carabá”)

“Ikusi-makusi” (Tipo “veo-veo”)

- Situaciones de juego creados por la profesora, en las que intervienen:
 - elementos de sorpresa y adivinanza: objetos escondidos en bolsillos, cajas, lugares de la clase, personas ocultas tras una tela, adivinar con los ojos tapados, adivinar un personaje dando tres pistas, cuentos a la oreja, etc.
 - Elementos de broma: “vamos a decir mentiras”, gastar bromas a la profesora, compañeros,...
 - Imitación de escenas de la vida real: un viaje en tren, la tienda, llamadas de teléfono, el circo...
 - Imitación de animales o personajes de cuentos.

Para estos dos tipos de juegos se han utilizado diversos materiales: disfraces, caretas, pinturas faciales, carteles y tarjetas, franelograma, fotografías de los niños y de su familia, muñecos de guiñol, ...

3. 4. 4. 2. Cuentos

Se ha podido comprobar el placer con que los niños han entrado en contacto con la segunda lengua a través de los cuentos, constatando que, sin apenas esfuerzo, memorizan con facilidad las estructuras lingüísticas, las repiten con la entonación adecuada y llegan a utilizarlas en otro contexto, preferentemente en algunos de sus juegos y en los cuentos inventados por ellos.

Se han empleado diferentes tipos de cuentos, según la finalidad que se pretendía conseguir con ellos:

3. 4. 4. 2. 1. Cuentos como punto de partida para trabajar una nueva estructura o para afianzar estructuras ya trabajadas

Los primeros cuentos son muy sencillos, en los cuales el texto, que es reducido, se apoya totalmente en la imagen.

El elemento narrativo apenas aparece. Únicamente se dan elementos descriptivos, diálogos y exclamaciones que, en algunas variantes, se repiten reiteradamente a lo largo del texto.

La complicación de los cuentos es progresiva. En cada cuento se acumulan a las nuevas estructuras que se pretenden trabajar algunas de las aprendidas con anterioridad. En el tercer trimestre de 1º de Preescolar se introducen ya elementos narrativos que preceden a los diálogos. Estos elementos narrativos se hacen en una primera etapa en presente, para después, en 2º de Preescolar, utilizar el pasado (“Erase una vez... que fue al bosque...”).

Para trabajar estos cuentos se usan los siguientes recursos:

- La profesora, colocadas las imágenes del cuento frente a los niños, lo cuenta una o dos veces con la entonación y gestos adecuados, para facilitar la comprensión del texto.
- En otra ocasión, se cuenta el cuento y los niños repiten colectivamente los diálogos que van surgiendo a lo largo de la narración. Esta fase se prolonga durante tres o cuatro días diferentes.

- A la vista de las imágenes del cuento, se dirigen preguntas a los niños, con el fin de repasar y afianzar estructuras o vocabulario ya adquiridos.
- Pasados 8 o 10 días de la presentación, los niños, distribuidos por grupos y en diferentes días, hacen una representación del cuento. En 1º de Preescolar es la profesora la que realiza el papel de narradora, y hacia el 2º trimestre de 2º de Preescolar son los niños los que realizan este papel.

3. 4. 4. 2. 2. *Cuentos leídos o narrados por la profesora*

Se utilizan cuentos clásicos o de la literatura actual infantil en euskera, que tengan un lenguaje rico, seleccionando entre ellos aquellos cuyo núcleo fundamental sea inteligible para el niño. Así pues, la mayoría de estructuras, frases usuales, vocabulario... será conocida, si bien puede aparecer otra gama de expresiones, vocabulario, ... que el niño no conoce todavía, pero que tiene gran interés que los oiga para el enriquecimiento de su comprensión.

La finalidad que se pretende con estos cuentos ya no es el trabajo sistemático de determinadas estructuras, sino que se busca el simple placer que el niño de esta edad siente ante el mundo de los cuentos, así como ponerle en contacto con otro lenguaje más rico y amplio que el que él posee.

La profesora, con la imagen del cuento frente a los niños, se limita a leerlo con la entonación y gesto apropiado, procurando cuando aparece una expresión o palabra clave desconocida por el niño, darle a continuación otras versiones equivalentes ya conocidas por él. En el transcurso de la lectura del cuento, los niños intervienen con comentarios espontáneos en euskera, o preguntan por el significado de algunas palabras, en cuyo caso la profesora se lo explica.

Este tipo de cuentos comienzan a leerse en 2º curso de Preescolar, habiéndose empleado a lo largo del año. Cada uno de ellos ha sido leído no más de dos veces, en días diferentes.

3. 4. 4. 2. 3. *Historias mudas*

Se han empleado a partir del 3º trimestre de 1º de Preescolar y durante el 2º curso de Preescolar, con el fin de promover preferentemente la expresión oral espontánea del niño.

Se les ha dado el mismo tratamiento que a las historias mudas en castellano, ya que ha sido expuesto en el apartado 3. 3. 8.

3. 4. 4. 2. 4. *Invención colectiva de cuentos*

Se ha hecho únicamente en el tercer trimestre del 2º curso de Preescolar, con la principal finalidad de promover la expresión espontánea del niño.

La profesora comenzaba el cuento con la expresión "behin batean ba

zen...” (“érase una vez...”), a partir de la cual, entre todos los niños, van creando la trama del cuento.

Esta invención de cuentos en euskera se ha quedado en esta 1ª fase, sin llegar a realizar el resto de actividades expuestas en la invención colectiva de cuentos en castellano (apartado 3. 3. 6. 2.).

3. 4. 4. 2. 5. *Invención individual de cuentos*

Ya hemos mencionado en el apartado dedicado a la invención colectiva de cuentos (3. 3. 6.) y canciones (3. 3. 5.) y secuenciación de historias mudas en castellano (3. 3. 8.) cómo los niños pasan a dibujar y a expresar oralmente éstos en la zona de expresión lingüística y a inventar sus propios cuentos en castellano.

A finales de 1º de Preescolar sólo a algunos niños, y en 2º de Preescolar a todos ellos, la profesora les ha invitado a contarlos en euskera. En este proceso cada niño ha seguido su propio ritmo: unos han aceptado desde el principio la propuesta de contarlos en euskera, mientras que otros se han resistido a ello y lo han hecho en castellano, hasta que ha llegado el momento en que, por propia iniciativa, lo ha contado en euskera. Una vez dado este paso, todos los cuentos que cada niño ha elaborado los ha contado espontáneamente en euskera.

La profesora ha transcrito los textos tal como el propio niño se lo ha contado, colocando entre paréntesis los errores cometidos. Una vez terminados, estos cuentos se han grapado y se han leído ante los demás niños. Esto ha provocado comentarios e intervenciones en euskera por parte de éstos, sirviendo al mismo tiempo de motivación y estímulo para aquellos que todavía no se habían decidido a hacerlos en euskera.

3. 4. 4. 3. *Canciones y fórmulas para rifar*

Se han empleado diferentes tipos de canciones:

- Canciones ambientales del cancionero infantil o populares.
- Canciones ligadas a una estructura lingüística, utilizadas en unas ocasiones como reforzamiento de éstas, y en otras como punto de partida para su aprendizaje.
- Canciones ligadas a un juego o cuento: ya han sido mencionadas en el apartado dedicado a juegos populares en euskera (3. 4. 4. 1.).
- Canciones portadoras de vocablos diversos: nombres, adjetivos, adverbios y verbos, utilizados o bien para reforzar éstos o como punto de partida para su aprendizaje.

La forma de trabajar estas canciones ha sido como la expuesta en el apartado dedicado a las canciones en castellano (3. 3. 5.), con la particularidad de que para éstas nos hemos apoyado con mucha frecuencia en imágenes alusivas a las mismas, elaboradas por la profesora.

3. 4. 4. Películas de video

Se tratan de películas que el Departamento de Educación del Gobierno Vasco ha proporcionado a los centros bilingües.

Este recurso sólo se ha utilizado en el último trimestre del actual curso (tanto con niños de 4 años como con los de 5), por no haber dispuesto de ellos con anterioridad.

Si bien algunas de estas películas pueden servir como punto de partida para el aprendizaje de estructuras nuevas, en nuestro caso se han utilizado como repaso o reforzamiento de lo ya conocido por el niño y para favorecer su expresión oral.

- Los niños de 1º de Preescolar han visto tres grabaciones de 5 minutos cada una de ellas y una de un cuarto de hora de duración. Después de haber visto dos veces cada una de estas grabaciones en las diferentes, en clase se han realizado, a partir de ellas, las siguientes actividades:

- Conversación sobre lo que se ha visto.
- Dibujo de lo visto y explicación oral de la profesora.
- Se ha hecho un juego, partiendo del contexto en que se daban algunas frases usuales en el video, con el fin de mecanizarlas.
- Se han aprendido las canciones de las películas.

- Los niños de 2º de Preescolar han visto 4 grabaciones de cuentos, de un cuarto de hora o veinte minutos de duración cada una de ellas. Una vez vistos dos veces los cuentos en días diferentes, en clase se han realizado las siguientes actividades:

- Mediante preguntas abiertas dirigidas a los niños se ha reconstruido oralmente el cuento.
- Se han trabajado rítmicamente y aprendido las canciones, y se han hecho variantes sobre alguno de sus versos.
- Uno de los cuentos lo han dibujado en días sucesivos en varias hojas, escribiendo la profesora la transcripción oral de la película que ha hecho cada niño.

3. 4. 5. Estructuras lingüísticas trabajadas en las sesiones intensivas

- Las estructuras trabajadas con los niños de 1º de Preescolar han sido las siguientes:

- Nor / Zer: naiz, zara, da
- Nork: dut, duzu, du
- Non / Nola: nago, zaude, dago
- Nolakoa: naiz, zara, da
- Nora: noa, zoaz, doa
- Nondik: nator, zator, dator
- Zertan: ari naiz, ari zara, ari da
- Zer egiten ari zara?

- Zein koloretakoa da?
- Zertarako da?

Todas estas estructuras han sido trabajadas tanto en forma afirmativa como negativa e interrogativa. Aparte de ellas, también se han trabajado bastantes frases usuales (órdenes, deseos, exclamaciones...).

– Las estructuras usadas sistemáticamente con los niños de 2º de Pre-escolar han sido las siguientes:

- Aspecto del verbo: presente puntual, presente habitual, pretérito perfecto y futuro imperfecto.
- Non / nola: gaude, zaudete, daude.
- Nora / zertara: goaz, zoazte, doaz.
- Nondik: gatoz, zatozte, datoz.
- Nor: gara, zarete, dira.
- Nor - Nori: zait, zaizu, zaio, zaigu, zaizue, zaie.
- Nor - Nork: dugu, duzue, dute; zaitut, nau.
- Nor - Nori - Nork: diot, diozu, dio.
- Konpletibak: -la.
- Kausala: Zergatik?... - lako.

La mayoría de las estructuras han sido trabajadas tanto en forma afirmativa como negativa e interrogativa. Aparte de ellas se ha trabajado una gran cantidad de frases usuales (órdenes, deseos, exclamaciones...).

3. 5. Sesiones extensivas de euskera

Una vez finalizadas las sesiones intensivas del euskera, los niños pasan a jugar a las diferentes zonas de la clase. La profesora se acerca a los niños que están jugando y se dirige a ellos en euskera.

Al comienzo, la profesora utiliza casi exclusivamente aquellas estructuras, mandatos o frases usuales que los niños ya conocen porque se han trabajado en las sesiones intensivas, aplicándolas a la actividad que en ese momento están llevando a cabo, estableciéndose el resto de la comunicación en castellano.

Progresivamente, la profesora va ampliando el nivel del lenguaje que utiliza ante el niño, no limitándose a emplear sólo lo que éste ya conoce, sino que aporta nuevos elementos, que el niño, aunque no sepa utilizarlos, va comprendiendo en el contexto en el que se producen. Es a partir del 2º trimestre del 1º curso de Preescolar cuando la profesora, en sus relaciones con los niños, se dirige totalmente en euskera.

También se da, en estos tiempos extensivos, una tarea de afianzamiento y corrección de estructuras y pronunciación de cada niño, mediante preguntas directas que exigen una respuesta por parte de él. Otro de los aspectos que la profesora intenta cultivar en sus relaciones con el niño, en estos tiempos de juego, es el de la producción espontánea de éstos, estimu-

lando y acogiendo con entusiasmo los intentos que el niño hace para expresarse en euskera.

En todo este proceso, al niño no se le impide hablar en castellano, ni se le fuerza a hablar continuamente en euskera, pero sí se le anima y estimula a emplear el euskera, contando con sus posibilidades y respetando su ritmo personal.

4. RESULTADOS OBTENIDOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA PRODUCCION EN EUSKERA

4. 1. Rudimentos de gramática vasca

Antes de analizar las producciones recogidas en las dos aulas, motivo de nuestro trabajo, nos parece obligado hacer una breve introducción de los rudimentos de la gramática vasca, con objeto de valorar el alcance de los resultados que presentamos.

4. 1. 1. El sintagma nominal

Comenzaremos por desarrollar el sintagma nominal, que presenta normas fijas en la colocación de los elementos:

SN \longrightarrow (Comp. Nombre) + Grupo del Nombre + Determ.

Siendo:

- Complemento del Nombre $\left[\begin{array}{l} \text{SN} + \text{"-ren"} \\ \text{SN} + \text{"-ko"} \end{array} \right.$
- Grupo del Nombre \longrightarrow N + Adjetivo
- Determinantes $\left[\begin{array}{l} \text{Numeral} \\ \text{Demostrativo (singular/plural)} \\ \text{Individualizador (singular/plural)} \end{array} \right.$

En euskera el género gramatical no existe.

1º/Grupo del Nombre + Determinante:

- N + Det.:	etxea;	etxe hori;	etxe bat
1 2	1 2	1 2	1 2
	casa la;	casa esa;	casa una
- Det. (num) + N:		zazpi etxe	
1 2		1 2	
		siete casas	

- N + Adj. + Det.:	1	2	3	3	1	2
	1	2	3	etxe polita	→	(la) casa bonita
				etxe politak	→	(las) casas bonitas
				etxe polit bat	→	una casa bonita
- Det. + N + Det.:				beste gauza bat	→	otra cosa
	1	2	3	1	2	3
					1	3
						2

Como vemos, a diferencia del castellano, el determinante abarca a todo el sintagma nominal y, salvo en el caso de los numerales, está situado a la derecha del sintagma. La posición del nombre y del adjetivo es fija.

2º/Complementos del nombre:

En los casos que en castellano se resuelven mediante la preposición "de", nos encontramos con dos variantes en euskera:

a) SN + "-ren"

b) SN + "-ko"

a) El primer caso, denominado genitivo-posesivo o posesivo, correspondería, según un análisis generativista, a los complementos que tienen su origen en la transformación de oraciones con el verbo "tener".

Nerearen irratia = $\left[\begin{array}{c} \text{Comp. Nombre} \\ \text{(N + "-ren")} \end{array} \right] + \text{N + Det.}$

4 3 2 1 Nerea de radio la → la radio que tiene Nerea

b) El segundo, llamado genitivo-locativo o delimitativo, correspondería, según el mismo análisis, a la transformación de oraciones con cualquier otro verbo.

Bartzelonako trena = Com. Nombre + N + Det.

4 3 2 1 (N + "-ko")

Barcelona de tren el → El tren que viene de Barcelona.

De todo lo expuesto, lo importante es el orden en el sintagma nominal en euskara y su diferencia con el sintagma nominal en castellano, dominado por la concordancia.

3º/La declinación:

Los casos de declinación vasca son catorce. Varios difieren en su forma, según se trate de seres animados o inanimados. Todos ellos distinguen número: singular, plural e indeterminado. Aquí damos la lista de los casos en singular y para seres inanimados:

1	PACIENTE	-	φ
2	ERGATIVO	Sujeto de verbo trans.	-K
3	DATIVO	A quien	-RI
4	POSESIVO	De quien	-REN
5	DESTINATIVO	Para quien	-RENTZAT
6	SOCIATIVO	Con quien	-REKIN
7	INSTRUMENTAL	Con que (instru.)	-Z

8	L O C A T I V O S	PARTITIVO	-	-RIK
9		INESIVO	Donde	-N
10		DELIMITATIVO	De donde	-KO
11		ABLATIVO	De donde (proceden.)	-TIK
12		DIRECTIVO	A donde	-RA
13		DIRECTIVO		
14		TENDENCIAL	Hacia donde	-RANTZ
		DIRECTIVO		
		TERMINAL	Hasta donde	-RAINO

Los casos de la declinación se colocan al final del Sintagma Nominal. Así:

Maiteren etxea ; Maiteren etxera noa
 4 3 2 1 6 5 4 3-2 1
 Maite de casa la ; Maite de casa la a voy

4. 1. 2. El verbo

Cargado de gran información, es elemento clave en el dominio de la lengua por su complejidad, tanto de matices temporales como de referencias a otras partes de la oración. Haremos aquí mención somera de los aspectos que corresponden al tipo de producciones halladas en nuestras grabaciones.

Una primera clasificación divide los verbos en intransitivos y transitivos, según la cual se dotan de diferentes auxiliares:

ekarri *dur* ; egon *naiz*
 2 1 2 1
 traído he ; estado he

Por otra parte, una serie de ellos disponen de una conjugación sintética en determinados tiempos verbales, esto es, prescinden del auxiliar, mientras otros lo usan:

dakart ; egiten ari naiz
 traigo ; hago

A/ Los verbos intransitivos no tienen particularidades notorias.

B/ Los verbos transitivos presentan una complejidad muy particular:

- De la misma forma que los intransitivos, tienen morfema de sujeto:

ni *naiz* ; nik *dur*
 1 2 1 2
 yo soy ; yo tengo

(Tanto la "n" como la "t" indican 1ª pers. del sing. como sujeto).

- El sujeto de estos verbos adopta el caso ergativo, es decir, viene marcado por una "k" final:

ni naiz ; nik dut

Interesa subrayar que los adjetivos y prónombres demostrativos, al declinarse, también adoptan formas diferentes, según el verbo:

hau da ; honek du
éste es ; éste tiene

– Disponen, además, del morfema de objeto directo:

dut [“d” = marca objeto directo
“u” = raíz
“t” = marca sujeto, 1ª pers. sing.

– Cuando este objeto directo es plural, reciben una infijación morfe-mática de plural:

ditut [“d” = marca objeto directo
“it” = marca plural
“u” = raíz
“t” = marca sujeto, 1ª pers. sing.

– Cuando hay un dativo –alguien que recibe la acción del sujeto–, éste va también infijado en el verbo, con morfemas que varían según las diversas personas:

diot [“d” = marca objeto directo (algo)
“o” = marca objeto indirecto 3ª persona (a él/a ella)
“t” = marca sujeto 1ª persona (yo)

.dizut [“d” = marca objeto directo (algo)
“zu” = marca objeto indirect. 2ª persona (a tí)
“t” = marca sujeto 1ª persona (yo)

– Estas diversas marcas van unidas en un solo auxiliar:

ekarri dut → te he traído
ekarri dizkizut → te los he traído/te he traído varias cosas.

– Cuando el objeto directo es cualquiera de los interlocutores, requiere una conjugación especial:

ikusten dut → veo
ikusten zaitut → te veo

C/ Los verbos pronominales tienen una conjugación específica, dotada así-mismo de marca plural.

erori da → se ha caído
erori zaio → se le ha caído
erori zaizkio → se le han caído

4. 1. 3. La oración simple

El orden de los elementos que componen la oración vasca, tiene rela-

ción directa con el elemento inquirido y con el énfasis que se pretende dar a un aspecto u otro del discurso, presentando una tendencia acusada a colocar el verbo principal al final de la oración.

4.1. 4. La oración interrogativa

No ofrece grandes dificultades, pues la entonación es la que convierte una declarativa en interrogativa, salvo en las oraciones con objeto directo indeterminado, donde éste se coloca en caso partitivo.

4.1. 5. La oración negativa

A la pregunta con objeto directo de número indeterminado, le corresponde asimismo una negativa, con el objeto en caso partitivo:

sagarrak ditut → tengo manzanas
(partitivo) ez dut sagarrik → no tengo manzanas

En general, la negación se resuelve colocando la negación “ez” (“no”) ante el verbo sintético o ante el auxiliar cambiado de lugar.

nik dakit → yo sé
nik ez dakit → yo no sé
nik nahi dut → yo quiero
nik ez dut nahi → yo no quiero

4.1. 6. Las oraciones coordinadas

No ofrecen mayores dificultades, ya que se construyen con las conjunciones correspondientes a cada tipo de oración:

eta → y (oración coordinada copulativa)
baina → pero (oración coordinada adversativa)
edo → o (oración coordinada disyuntiva), etc.

4.1. 7. Las oraciones subordinadas

Requieren, en la mayoría de los casos, una sufijación especial del verbo:

-N	(Subordinada sustantiva objeto directo)
-N (NA)	(” de relativo)
-TZEKO	(” sust. obj. direc. -imperativas-)
-TZEKO	(” final)
-LAKO	(” causal)
-LA	(” completiva)
-NEAN	(” circunstancial de tiempo)

4. 2. Material seleccionado como base para el análisis de la producción lingüística

Tras esta introducción en el esquema de la oración vasca, pasamos a describir el tipo de frases elaboradas por los niños de 4 y 5 años en el mes de mayo del presente curso, cuando llevaban respectivamente 8 y 16 meses estudiando la lengua.

Las grabaciones han sido tomadas en clase, salvo dos de una niña, que fueron tomadas una en la calle y la otra en casa de la profesora. El contexto en que se desarrollan es, por lo general, el trabajo llamado de talleres (zonas), donde la profesora establece una relación directa con cada alumno y conversa con él.

En principio, en estas conversaciones tiene la profesora un papel directivo claro: se observa el uso sistemático de preguntas, con una diferencia notable entre la profesora de niños de 4 años y la de 5. Las preguntas de la primera son más restringidas, cerradas, mientras a los niños de 5 años, las preguntas que se les dirige son en un grado mucho mayor, de tipo abierto.

Por otra parte, es frecuente en ambas la repetición de la frase elaborada por el niño, devolviéndosela en forma de pregunta:

- Niño.— Ez da apurtu hau —Esto no se ha roto
Prof.— Ez da apurtu? Norena da hori? —¿No se ha roto? ¿De quién es?
N.— Robertorena da —Es de Roberto
P.— Robertorena da? Eta zer da hori? —¿Es de Roberto? ¿Y qué es eso?
N.— Hau garajea da —Esto es (un) garaje

Para analizar los resultados que más adelante veremos, no hemos tenido en cuenta las siguientes oraciones:

1º/Las que responden a preguntas cerradas hechas por la profesora, tipo “¿y ahora qué estás haciendo? —Estoy haciendo una casa”, ya que, en la misma pregunta, van marcadas las pautas de la respuesta y, por tanto, no hay indicios claros de elaboración creativa por parte del niño.

2º Tampoco las que, aun producidas de forma absolutamente espontánea, constituyen parte de los hábitos más usuales de la clase:

- ez dago —————> no está
ez dakit —————> no sé
beste bat —————> otro
bukatu da —————> se acabó/ya está

pese a que ocupan un lugar importante en la producción.

3º/Asimismo hemos eliminado para nuestro estudio aquellas otras que se producen en situaciones de juego entre los niños, pero que han sido previamente trabajadas de forma sistemática. Apenas hemos encontrado en ellas un detalle donde se pueda apreciar una elaboración reflexionada

- S-V: Eta tximeleta joan da ;
 1 3 2 5 4
 y mariposa la ido se ha ;
- S-O-V: nik ikusi dut zure amona
 1 3 2 4 5
 yo visto he (a) tu abuela
 (En esta última frase el objeto directo ha sido colocado al final, pese a aparecer en otras similares en la posición más correcta: anteponiéndose al verbo).

4. 3. Producción lingüística (4 años)

La producción de los niños de 4 años es escasa. En general responden a las preguntas de la profesora, preguntas que llevan marcada la pauta de la respuesta. También hay abundancia de lo que hemos dado en llamar frases usuales.

El tipo de oraciones elaboradas por los niños de 4 años al final del primer curso, responde en general al esquema S-V-Atrib., haciendo presencia en segundo término las oraciones tipo S-O-V y L-S-O-V, en frases declarativas tanto negativas como afirmativas. En la selección de las grabaciones aparecen muy pocas interrogativas.

4. 3. 1. Nivel máximo alcanzado en producción lingüística

Las frases siguientes responden a los esquemas más complejos encontrados:

- NEG V-S: Ez da etorri nire ama
 1 2 3 4 5
 No ha venido mi madre
- NEG V-O: Ez dut nahi gehiago
 1 2-3 4
 No quiero más
- S-V-ATR.: Zu oso txikia zara ; Eta triste dago
 1 3 4 2 1 3 2
 Tú muy pequeña eres ; Y triste está
- O-V: Amantala jantzi dut ; margotu nahi dut
 4 3 2 1 3 1-2
 bata la puesto me he; pintar quiero
 Begira zer polita!
 1 2 3
 Mira qué bonita!

- N + Det. (cuant.)
- Posesivo + N + Det. (indiv.)

El uso del esquema N + Adj. + Det., es muy restringido. La única frase que hemos encontrado estaba incorrectamente producida:

botea berria etxatzeko → (bote berrian botatzeko)

Asimismo, la frecuencia del esquema N + Det. (demostrativo) es mínima: una sola frase.

2/El verbo:

Utilización de los verbos conocidos en los siguientes aspectos:

- Presente puntual:
 - Sintéticos: dominados en 1ª y 3ª personas del singular, aunque la frecuencia de “joan” (“ir”) y “etorri” (“venir”) es escasa.
 - No sintéticos: con dificultades en el dominio (Conviene señalar que el presente puntual no distingue transitivo e intransitivo, resolviéndose todos ellos por el mismo auxiliar).

- Pretérito perfecto de los verbos conocidos: lo usan correctamente en general –de 18 producciones sólo 2 son incorrectas–. Es preciso señalar que este aspecto del verbo, que distingue auxiliares de transitivo e intransitivo, no ha sido objeto de trabajo sistemático en clase, y sorprendentemente está mejor dominado que el aspecto puntual anteriormente visto, el cual presenta una menor complejidad gramatical.

Todos estos verbos aparecen en la grabación con mayor producción de 1ª y 3ª persona del singular. La segunda persona singular tiene una menor frecuencia. Las personas del plural no han sido objeto de trabajo en clase y no aparecen en las producciones.

3/La declinación:

Los casos inesivo (dónde) y direccional (a dónde) son los más frecuentes. No obstante, no están aún totalmente dominados, tendiendo a confundirlos.

La producción del ergativo (marca de sujeto de verbo transitivo) es muy escasa: tres oraciones, no habiéndose encontrado ninguna realización errónea.

Otros casos estudiados: sociativo (con quién), destinativo (para qué, para quién), posesivo (de quién)... sólo aparecen usados en frases motivadas por una pregunta:

Prof.— Norekin etorri zara? —¿Con quién has venido?

Niña.— Blancarekin etorri naiz. —He venido con Blanca.

4/Orden gramatical:

Correcta colocación de los elementos de la oración, aunque se aprecia una tendencia a situar el objeto directo al final (Se ha observado este mismo fenómeno en el habla de la profesora).

5/La negación:

La producción es correcta, aunque escasa: cuatro frases en la forma compuesta. No aparece ningún caso donde haga presencia el partitivo.

6/Oraciones coordinadas:

Elaboración de oraciones coordinadas copulativas simples con delesión. No obstante, aparece algún caso sin ella:

Berdea da, handia da, eta, eta... urdina da eta txikia da.
Es verde, es grande, y, y... es azul y es blanco.

7/Oraciones subordinadas:

Ausencia de este tipo de oraciones. Hemos encontrado una sola oración subordinada final, aún torpemente elaborada:

“Ekarri a... ekarri ag... ura esan du Martak, botea, e... e... *etxatzeko*”.
“Marta ha dicho: trae... a... trae... ag... agua para *echar* (en) el bote”.

8/Léxico:

El léxico utilizado es netamente escolar. Nos ha sido imposible cuantificarlo.

9/Mezclas lingüísticas:

a) La presencia de palabras castellanas dentro de los esquemas dominados es bastante frecuente, tanto en sustantivos como en verbos:

hau castilloa da ; hau castillo bat da

1 4 3 2 ; 1 4 3 2

esto castillo el es ; esto castillo un es

hau, beste castillo bat → esto, otro castillo

1 2 3 4 ; 1 2-4 3

botea gorria *echatzeko* → (bote gorrian ↗ botatzeko)

5 6 4(3)2 1 ; 5 6 4 3 2 1

bote rojo el en echar para

b) Dos casos de interés: una misma estrategia comunicativa

Tenemos dos conversaciones con dos niños, en días distintos, donde ambos quieren decir a la profesora que ese día es el cumpleaños de su papá. Los niveles de conocimiento de la lengua varían, pero la estrategia es la misma en ambos. Veamos:

—“Cumpleaños nire aitak”

—“Nire aita cumpleaños da”

(“Nire aitaren urtebetetzea da” sería la frase correcta).

- | | |
|--|---|
| P.— Altxorra agertu... | —(El) tesoro apare (ce)... |
| N.— da. | —Ha (aparecido) |
| P.— Ederki, eta behin altxorra agertu eta... | —Muy bien. Y una vez aparecido el tesoro... |

Esta es la tónica general de la mayoría de las conversaciones con la profesora.

El esquema de la frase de los niños de 5 años adquiere gran complejidad frente a la de los de cuatro. Las oraciones coordinadas son legión, sobre todo las copulativas y adversativas. Las subordinadas aparecen en diversas variantes, si bien se observan problemas en la construcción de algunas de ellas: sólo las completivas y las causales han sido sistemáticamente trabajadas en clase; la subordinada de relativo, en función de sujeto, también se ha utilizado, en el juego de las adivinanzas.

4. 4. 1. Nivel máximo alcanzado en producción lingüística

- *Coordinada copulativa:*

- | | |
|---|---|
| —“Han igual, ... nola da? Lurrean ikusi du eta hartu eta orain bere etxean du eta...” | —Allí igual,... ¿cómo es? Lo ha visto en el suelo y lo (ha) cogido y ahora lo tiene en su casa y... |
|---|---|

En euskera funciona la delesi3n con más frecuencia que en castellano en el verbo, para evitar la repetici3n del auxiliar. El ni3o lo ha producido perfectamente:

“ikusi du eta hartu (du) eta...”

- *Coor. Cop. + Adv.:*

- | | |
|--|---|
| —“Gauza asko egin dugu Rosa Mari eta nik: kromoak, liburuak, eta orain (ez da entzuten) egingo dugu, baina ez dugu denborarik. | —Rosa Mari y yo hemos hecho muchas cosas: cromos, libros... y ahora vamos a hacer (<i>no se oye</i>), pero no tenemos tiempo. |
|--|---|

- *Subordinada sustantiva objeto directo:*

- | | |
|--|-----------------------------|
| —“Nik ez dakit nor _ apurtu du _ (La marca del ergativo y la del complemento directo en este tipo de frases están ausentes). | —Yo no sé quién lo ha roto. |
|--|-----------------------------|

- | | |
|--|---|
| —“Nik esan diot: poltsikoan duzu na dadua da? Eta ez da dadua! | —Yo le he dicho: ¿lo que tienes en el bolsillo es un dado? Y no es un dado! |
|--|---|

(Tiene interés esta frase porque se se hace una interrogativa directa al no conocer el mecanismo para elaborar las indirectas. La oraci3n de relativo, que hace de sujeto, es correcta).

1/Esquemas gramaticales:

Dominio del sintagma nominal: ha adquirido bastante complejidad en relación al de cuatro años:

- *N + Det. (indiv.):* “Txikiak bai” → Sí, pequeños
- *N + Det. (numer.):* “Pixka bat” → Un poco
- *N + Det. (demos.):* “Kaxa hori” → Esa caja
(Sólo hay siete sintagmas nominales con este esquema, correctos todos ellos).
- *Det. (num.) + N:* “Sei neska-mutil etorri behar dira” → Seis chicos/as...

Es un esquema poco frecuente, pero correctamente expresado siempre.

- *N + Adj. + Det. (ind.):* “Abioiak, abioi handiak” → Aviones, aviones grandes.

Se observa poca tendencia a producir este tipo de esquema. Son ocho las oraciones que tienen este tipo de sintagma nominal, y sólo en una ocasión el determinante está repetido: “abioiak handiak” (“abioi handiak”).

- *N + Adj. + Det.(num):* “Leku txiki bat du” → Tiene un sitio pequeño
- *Det. + N + Det.:* “Beste untxi bat” → Otro conejo

Su uso es frecuente y correcto

- *Neg. + (N + Partitivo):* “Ez du katurik” → No tiene gatos

Aparecen pocas producciones, de las que dos tercios son correctas.

- *Complementos del nombre:*

– (N + genitivo pos.) + V: Mirianena da → Es de Mirian

– (N + genit. pos.) + N + Det.:
“Elisaren etxean” → En la casa de Elisa

La presencia de sintagma nominal con complementos de nombre es frecuente y no presenta problemas. Sólo ante la presencia del locativo dudan en alguna ocasión (dos oraciones incorrectas en la grabación):

– “Lehenago nire ikastetxera, gero Daniel_ikastetxera, eta gero bere ikastetxera”. – Primero a mi colegio, luego al colegio_Daniel y luego a su colegio.

– (N + genit. locativo) + N:

Este esquema no aparece en ningún caso en la grabación.

2/El verbo:

- La colocación de auxiliares en función del carácter transitivo o intransitivo del verbo es correcta: de 170 frases sólo 5 eran erróneas, con dominio de todas las personas verbales.
- La infijación del objeto plural en el verbo no ha sido trabajada siste-

máticamente, pero los niños conocen de alguna forma la complejidad que presenta. Es general la tendencia a hablar de cosas únicas, probable estrategia para eludir una dificultad evidente. En los casos donde la referencia es plural e inevitable (seis oraciones en nuestra grabación), solamente en una es correcta la formulación.

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| Niña.— Urdina sartu dugu | —Hemos metido el azul |
| Prof.— Zer? | —¿Qué? |
| N.— Urdina sartu dugu | —Hemos metido el azul |
| P.— Bai, urdinak... | —Sí, los azules... |
| N.— Sartu... e... | —Hemos... e... |
| P.— Urdinak sartu ditugu | —Hemos metido los azules |
| N.— Ditugu | —Hemos metido. |

- El esquema verbal NOR-NORI-NORK, es decir, con marca incluida de dativo fue objeto de enseñanza sistemática en 3ª persona del singular, con objeto indirecto:

.diot	[“t”: yo “o”: a él/ella “d”: algo	.diozu	[“zu”: tú “o”: a él/ella “d”: algo	.dio	[“-”: él/ella “o”: a él/ella “d”: algo
-------	---	--------	--	------	--

Todas estas formas aparecen múltiples veces usadas correctamente. No obstante, hay dos casos donde la profesora hace referencia en la pregunta al dativo y el niño no capta este matiz:

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| Prof.— Zer ipiniko diozu etxeari? | —¿Qué le vas a poner a la casa? |
| Niña.— Tximinia ipiniko dut (diot) | —(Le) voy a poner la chimenea. |
| P.— Zer ipiniko diozu etxeari? | —¿Qué le vas a poner a la casa? |
| N.— ... (ez da erantzuten) | — ... (no responde) |

Hay además en la grabación dos frases perfectamente construidas en 1ª pers. del singular y 3ª pers. del plural como objeto indirecto:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| —“Jonek eman dit” | —Me lo ha dado Jon. |
| —“Ama eta aitari kontatuko diet” | —Se lo contaré a mamá y a papá. |

- La conjugación de los verbos que corresponderían a los pronominales castellanos, ha sido trabajada en todas las personas, con objeto singular, y su dominio aparece probado en las tres primeras personas del singular, no habiendo constancia de ninguna producción de personas del plural.

Todas las particularidades del verbo vistas hasta ahora, son utilizadas en todos los aspectos verbales trabajados: presente puntual, presente continuo, pretérito perfecto y futuro imperfecto. Hay un comienzo, aún escaso, del uso del pretérito indefinido.

3/La declinación:

Se han trabajado todos los casos, salvo el directivo tendencial y el terminal. En todos los trabajados el dominio del singular es perfecto, salvo en el caso ergativo (en la grabación de 76 oraciones que lo requerían, ha sido

correctamente producido en 49) y el instrumental, confundido en alguna ocasión con el sociativo.

4/Orden gramatical:

El esquema de la oración simple está bien aprendido.

5/La negación:

a) Con partitivo: dominada.

b) Con verbos sintéticos y compuestos: dominada también.

c) Cuando el complemento directo es explícito y debe ser colocado entre el auxiliar y el verbo principal, frecuentemente lo colocan al final:

—“Ez du nahi atea ireki” →

[(Ez du atea ireki nahi)
	1 (2) 5 4 3 2
	No puerta la abrir quiere

6/Oraciones coordinadas:

Elaboración perfecta de coordinadas copulativas y adversativas.

7/Oraciones subordinadas:

La iniciación a la subordinación en función del objeto directo y del sujeto: con dificultades.

La producción de causales: buena pero escasa.

Atisbos en la elaboración de oraciones subordinadas temporales.

8/Léxico:

Infinitamente superior al de los niños de cuatro años. No nos ha sido posible cuantificarlo.

9/Mezclas lingüísticas:

La recurrencia a términos castellanos es muchísimo menor que en la de cuatro años. En los casos en que se da, es frecuentemente el propio grupo quien lo corrige, dando el término exacto, como se ha podido observar con anterioridad.

Hemos constatado solamente un caso en toda la grabación que podríamos considerar corresponde al orden gramatical castellano:

—“Andereño, da horrela?

1 2 3

¿Maestra, es así?

cuando, en realidad, la construcción vasca debiera haber sido:

—Andereño, horrela da?

1 3 2

Ejemplo que ante la abundancia de expresiones correctamente formuladas, nos permite concluir que el orden está dominado.

4. 5. Sistemas de corrección utilizados

Diversas teorías han confluído en la escuela en relación a la importancia y tratamiento de los errores. Lo que es obvio es que aportan datos para conocer el grado de dominio de la lengua. De aquí que la corrección de los mismos tenga un papel importante en la didáctica.

Para analizar el sistema de corrección empleado, hemos dejado a un lado lo que podríamos llamar corrección diferida, es decir, aquellas observaciones extraídas del habla de los alumnos, que sirven a la profesora para planificar de forma adecuada sus clases en días posteriores. Nos ocuparemos, pues, solamente de las estrategias utilizadas por las profesoras en la conversación con los niños.

Son siete los modos de corrección que hemos constatado, varios de los cuales, a menudo, se superponen en la relación profesora-alumnos:

1/Repetición correcta de lo que el niño ha dicho mal, generalmente añadiendo otra frase. No se pide repetición. Este tipo de comportamiento es más frecuente ante aspectos gramaticales o lexicales no trabajados con anterioridad:

Niño.— Eta <i>hodeitik</i> ... ura jeisten da	—Y cae agua de la nube
Prof.— Eta <i>hodeietatik</i> ura jeisten da	—Y cae agua de las nubes
Eta horrela hitzegiten zeudelarik, zer gertatu zen?	—¿Y qué ocurrió cuando estaban hablando así?

2/Ante una palabra o frase incorrecta, la profesora pregunta hasta lograr la respuesta adecuada. Esta es una técnica muy frecuente, usada sobre todo en grupo, y siempre en relación a aspectos trabajados con anterioridad:

Prof.— Baina, zer egin zuten? Zer egin zuten lurrean?	—¿Pero, qué hicieron? ¿Qué hicieron en la tierra?
N. 1.— <i>Hoyo</i> bat	—Un <i>hoyo</i>
N. 2.— <i>Hoyo</i> bat	—Un <i>hoyo</i>
N. 3.— <i>Agujero</i> bat	—Un <i>agujero</i>
Prof.— Nola, nola? Nola esan behar dugu?	—¿Cómo, cómo? ¿Cómo lo tenemos que decir?
N. 4.— <i>Kutxa</i> bat	—Una caja
N. 5.— <i>Kutxa</i> bat	—Una caja
Prof.— Zer? Zer egin zuten lurrean?	—¿Qué? ¿Qué hicieron en el suelo?
N. 6.— <i>Lotxo</i> bat	—Un “ <i>lotxo</i> ”
N. 7.— <i>Zulotxo</i> bat	—Un agujerito
Prof.— Zulo bat. Zulotxo ez. Zuloak txiki-txikiak dira, eta haiek egin zutena handi-handia zen.	—Un agujero, no un agujerito. Los agujeritos son muy pequeños, y el que ellos hicieron era muy grande.

3/Provocar la repetición de la frase corregida. No se observa ni una so-

la vez orden explícita de hacerlo: por el tono de la profesora el niño capta que debe repetirla.

- Prof. – Berria da, eta zer? – Es nuevo, ¿y qué?
N. 1. – Apurtu da – Se ha roto
N. 2. – Nik ez dakit nor_ apurtu du_ – Yo no sé quién lo ha roto
Prof. – Nik ez dakit nork apurtu duen – Yo no sé quién lo ha roto
N. 2. – Nik ez dakit nork apurtu duen – Yo no sé quién lo ha roto

4/Completar la frase que el alumno no puede acabar, facilitándole la continuación del discurso:

- N. – Bai, eta Maite “ya” bere etxera – Sí, y Maite ya ha subido a
igo da, baina bere ama ez nahi... su casa, pero su madre no
... e... e... nola da? e... e... e... qu... e... e... ¿cómo es? e...
P. – Bere amak ez du nahi – Su madre no quiere
N. – Ez du nahi atea ireki – No quiere abrir la puerta.

5/Ante los niños que se cohiben y responden con el silencio, no presionar, pasar por alto:

- P. – Zer ipiniko diozu etxeari – ¿Qué le vas a poner a la casa?
N. – Tximinia ipiniko dut (diot) – (Le) pondré la chimenea.
P. – Zer ipiniko diozu etxeari? – ¿Qué le pondrás a la casa?
N. – ... (Ez du erantzuten) – ... (no contesta)
P. – Esan, lehen ederki esan duzu. – Dílo, antes lo has dicho
Tximinia... bien. La chimenea...
N. – Ipiniko dut. – Pondré
P. – Ederki – Muy bien

6/A veces, ante un error, la profesora lo continúa, dando lugar al absurdo, que es captado rápidamente por el niño, que se da cuenta de su fallo y lo corrige.

- N. – Keak zikintzen dut – Ensucio el humo
P. – Zuk? (Irriak) – ¿Tú? (Risas)
N. – Ez! Keak zikintzen du. – No! El humo lo ensucia.

7/La corrección la ejerce el grupo:

- P. – Zer, Maite, ser egin duzu? – ¿Qué, Maite? ¿Qué has hecho?
N. 1. – “Atx” bat – Un “hach”
P. – Zer? – ¿Qué?
N. 1. – “Atx” bat – Un “hach”
P. – Hartz bat? Hau hartza da? – ¿Un oso? ¿Esto es un oso?
N. 1. – “Hatxa” da – Es un “hacha”
P. – Aaa! “Hatxa” – Aaaa! Un “hacha”
N. 2. – Aizkora – Aizkora (hacha)
P. – Begira zer ondo dakien Rubenek: – Mirad qué bien lo sabe Ru-
Aizkora! ben: Aizkora!

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se deducen de este trabajo y que creemos de interés son las siguientes:

5. 1. En relación al aspecto lingüístico

1/El orden. Las mezclas lingüísticas:

El orden no presenta dificultades notorias para su adquisición. Sin embargo, este aprendizaje está estrechamente relacionado con las mezclas lingüísticas. En cuanto a éstas se observa un proceso, que comienza con la colocación de algunos términos vascos en oraciones de estructura castellana, eliminando de ésta preposiciones, artículos, etc., que corresponderían a partículas sufijadas en la oración vasca. Esta misma eliminación de sufijos se da en una segunda fase, donde el orden es ya vasco. Hay un tercer estadio, donde en la oración vasca, bien estructurada, se usan términos castellanos, a modo de préstamo, que son declinados, sufijados, etc..., como si se tratara de palabras vascas.

Este proceso se observa en su totalidad en los niños de 4 años, habiendo encontrado en los de 5 pruebas del tercer estadio solamente.

Podemos decir, pues, que llegado este momento, el orden no representa apenas problema. Esto contradice la idea tan extendida por profesores de euskara, de que el orden es una de las principales dificultades que plantea el aprendizaje de la lengua. De este estudio se sigue, no obstante, que el trabajo sistemático y ordenado de la lengua proporciona al alumno la clave para el dominio de la correcta construcción sintáctica.

2/La declinación:

Se constata gran diferencia entre los niños de 4 y los de 5 años. Los primeros manifiestan inseguridad y confusión en el uso de los casos más usuales: inesivo, direccional, ablativo... , mientras los de cinco años han adquirido todos los casos estudiados con notoria facilidad. Se constata, sin embargo, que plantean problema aquellos casos que no tienen su correspondiente en castellano, o bien los que teniendo contenidos semánticos diferentes en sus distintas aplicaciones, se resuelven en castellano por una única forma, disponiendo de dos en euskera.

3/El verbo:

La colocación de auxiliares de verbo, transitivos e intransitivos, parece no presentar dificultad grande en ninguno de los dos grupos de niños, en un primer vistazo. Sin embargo, la observación más detenida nos revela un aspecto interesante: cuando un verbo usado habitualmente en su forma transitiva, adquiere sentido intransitivo, el niño no es capaz de transformarlo. Así pues, seríamos prudentes a la hora de considerar que la transitividad e intransitividad sean conceptos asimilados, a pesar de las apariencias. Es

deducible que la producción correcta de tantas y tantas frases tienen relación más directa con la imitación diferida que con una auténtica asunción de las diferencias gramaticales.

En relación al aspecto, el verbo está dominado en la 1ª y 3ª personas del singular en el presente puntual de los sintéticos estudiados, y el pretérito perfecto de los verbos más usuales, para los niños de 4 años. Los no sintéticos en presente puntual, presentan dificultades. El grupo de 5 años domina todas las personas en el presente puntual, presente continuo, pretérito perfecto y futuro imperfecto. Además, en los verbos transitivos con objeto directo singular elaboran oraciones correctas, que incluyen en el verbo el morfema de objeto indirecto. Del mismo modo, y para el singular, los pronominales están aprendidos.

4/Esquemas gramaticales:

El esquema de la oración simple presenta algunas dificultades para los niños de 4 años, particularmente en lo que se refiere al sintagma nominal complejo. Con 5 años, el grado de complicación logrado en el sintagma nominal es importante.

5/Oraciones compuestas:

Las coordinadas copulativas son las primeras en adquirirse. Con cuatro años su producción es frecuente, representando el más alto grado de complejidad encontrado en este grupo. Las coordinadas adversativas, junto con las anteriores, están plenamente dominadas por los niños de cinco años. Por otra parte, hay en ellos un claro inicio, aún inseguro, de elaboración de subordinadas.

6/La negación:

Con cuatro años se resuelve normalmente con monosílabos. A los cinco años está dominada su formulación con partitivo, así como las oraciones negativas con verbo compuesto. Sin embargo, cuando el complemento directo es explícito, lo colocan detrás del verbo principal, cuando debiera ir entre el auxiliar y éste.

5. 2. Conclusiones en relación a la metodología

1/Carecemos de datos sobre el nivel medio de dominio del castellano en los niños, pero es evidente que el método empleado para el trabajo de esta lengua permite y fomenta la libre creación. Presenta la lengua como un rompecabezas cuyas partes son móviles, intercambiables, donde las ideas y las palabras se pueden unir y separar, pueden inventarse nuevos vocablos o dar a los viejos ritmo, forma y color diferentes. La lengua es un instrumento de juego, y una nueva lengua despierta el interés de un juego desconocido, cuyas reglas se van adquiriendo poco a poco.

Así pues, el trabajo sistemático y creativo de la lengua primera, a nuestro entender, favorece grandemente la adquisición de la segunda lengua,

como se puede observar del proceso de construcción sintáctica anteriormente mencionado.

2/Uno de los problemas más importantes en las clases de lengua es el que se deriva de la necesidad de repetir las estructuras objeto de enseñanza, y de evitar, a su vez, que esta repetición produzca aburrimiento o falta de interés. En las clases objeto de nuestro estudio este problema no ha tenido lugar: la variedad de recursos de que disponen las profesoras, hace que cada uno de los contenidos sean presentados con una contextualización clara y cercana al niño. La variedad de formas situacionales y emotivas en que se presentan, dan a la clase un ritmo de actividad e interés colectivo, que impide que el niño se dé cuenta del hecho de estar repitiendo sistemáticamente los contenidos programados.

3/El tratamiento sistemático del euskera se revela como un aspecto fundamental de la didáctica. Para desarrollar este trabajo, se ha pretendido que confluyan dos criterios básicos: enseñar las estructuras gramaticales en orden creciente de dificultad, por una parte, y simultáneamente presentar aquellas expresiones absolutamente necesarias para la comunicación cotidiana, que a menudo entrañan dificultades gramaticales considerables.

No ha resultado fácil atinar con las expresiones más comunicativas. De hecho se han trabajado aspectos cuyo interés en la comunicación no es excesivamente grande, y pensamos que precisamente por ello han tenido menos reflejo en las conversaciones grabadas. Contrariamente, otros aspectos de gran uso en la comunicación, que habían sido considerados más difíciles y por ello no programados para las sesiones intensivas, han sido adquiridos con gran facilidad, y su uso resulta frecuente.

4/Todos estos aspectos han tenido, desde nuestro punto de vista, gran peso en el nivel de euskera alcanzado por los niños.

No obstante, hay que destacar la relación directa profesora-niño/a, como base afectiva que permite e impulsa la comunicación entre ambos en euskera. Comenzar a hablar en una segunda lengua requiere su tiempo, tiempo que es diferente para cada niño: el momento del despegue a hablar es absolutamente respetado, sin presionar. Este aspecto es, desde nuestro punto de vista, clave. Se ha constatado, en varios casos, que las presiones de la familia retrasan el momento de empezar a hablar. El clima de seguridad, de no censura, de respeto a su propio ritmo, como en otros tantos casos, parece tener la llave del éxito.

5/Tan pronto como el niño comienza a hablar en la segunda lengua, surge para el profesor el problema de la corrección. Las profesoras tienen un cuidado extremo en dar seguridad en los momentos en que el niño comienza a angustiarse por no tener respuesta. Los sistemas de corrección utilizados no corresponden a una estrategia preestablecida por las educadoras: su intuición y el conocimiento del niño dictaron en cada momento su actitud. Las pautas de comportamiento son similares en los dos casos, y

tienen un gran paralelismo con el comportamiento de los adultos para con los niños en el aprendizaje de la primera lengua.

Cuando los niños de 4 años dicen incorrectamente una frase no trabajada en clase, la profesora repite la frase correcta, mientras que cuando los niños dicen incorrectamente una frase anteriormente trabajada la profesora, con una menor frecuencia, les exige la formulación correcta. En el caso de la de 5 años, la profesora utiliza con la misma frecuencia ambas técnicas, añadiendo a éstas una exigencia tácita de repetición de lo corregido. Además, delega a menudo en el grupo su papel corrector.

Así pues, la reflexión sobre la lengua que de forma individual o colectiva se reclama del niño, al exigirle que elabore aquellas construcciones que comienza a dominar, es un aspecto bastante desarrollado en estas clases que nos parece altamente interesante.

6/Los resultados obtenidos en las clases que nos ocupan, pueden considerarse muy satisfactorios. Se constata que todos los niños de ambas clases se dirigen a la profesora en euskera al cabo de unos meses de comenzar a estudiar la lengua, aspecto que consideramos relacionado con la metodología empleada y con las relaciones afectivas establecidas por ambas en sus clases.

La variable fundamental que diferencia ambas clases, además de la edad de los alumnos, es el nivel de lenguaje de las profesoras. El nivel logrado en la clase de 5 años responde al trabajo desarrollado por la profesora durante dos cursos, siendo su conocimiento de euskera aceptable. Los logros obtenidos en la clase de 4 años han sido condicionados por el menor dominio de la lengua vasca por parte de la educadora. Parece necesario concluir que la diferencia de conocimiento haya influido en los resultados obtenidos en la clase.

7/Finalmente, y para concluir, un aspecto fundamental es la identificación que el niño hace de la profesora con el euskera. Siendo patente para los niños el carácter bilingüe de las profesoras, sorprende su clara identificación con el euskera y no con el castellano, lengua que tanto ellas como los niños dominan infinitamente mejor.

Es sobradamente conocida la tesis según la cual la identificación lengua-medio sería pieza clave en la adopción de cada una u otra lengua relacional. En nuestro caso, esto sería explicable desde los materiales usados para el trabajo sistemático de una lengua u otra, pero no aclaran las causas por las que, en el tiempo de juego libre, con materiales diversos, trabajando los cuales los niños hablan entre sí castellano, y aun fuera de la escuela, la relación con la profesora se establece sistemáticamente en euskera.

Hemos de pensar, pues, que en la figura de la educadora como lugar que marca la lengua. ¿Y por qué el euskera y no el castellano? La explicación sólo la encontramos a partir de suponer en el niño sensibilidad de captar el gran interés por parte de la educadora en la enseñanza de la lengua vasca. El niño, deseando una relación de agrado a la profesora, opta por aquella lengua que ella refuerza y aplaude más, a pesar del esfuerzo adicio-

nal que esto representa para él. Deducimos, pues, que con 4 y 5 años el carácter bilingüe de las profesoras es secundario cuando se logra una identificación afectiva de este tipo. Nos queda por saber hasta cuándo este tipo de relación va a marcar la opción por una lengua u otra.

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS POR JESUS Y JESICA EN EL ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS EMITIDAS POR ESTOS NIÑOS EN LAS ALTERNATIVAS DE LOS PROBLEMAS CIENTÍFICOS

ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS A PARTIR DE RESPUESTAS EMITIDAS POR ESCOLARES GALLEGOS: LA ALTERNATIVA DE LOS PROBLEMAS COMPENSATORIOS

Domingo Gómez, Adela Nogueira y J. Rodríguez

Universidad de Santiago de Compostela

A partir de esta constatación se han diseñado Problemas de Lengua Compensatorios, con el fin de mejorar las habilidades lingüísticas de los escolares.

ABSTRACT

In the present study we focused on analyzing the linguistic skills of the Gallego-Portuguese children from 2100 elementary schools in G.P.A. by means of the tests from Ferrás y Sáiz.

The principal results let us know that there are significant differences between families and children, taking in the following order: age, sex, population, social measures, higher socioeconomic status, linguistic diversity and social situation.

Starting from this fact, we have designed a compensatory Program in Gallego with the introduction of Compensatory Language Problems in Gallego, which we present in this paper. Our design aims to improve children's linguistic skills.

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas plantillas lingüísticas de la Secretaría de W.E. (1996) han sido elaboradas a discreción, entre otras, al seno de una iniciativa a gran escala política de igualdad de oportunidades para el gallego, social, lingüística

RESUMEN

Mediante el presente estudio, pretendemos analizar empíricamente las habilidades psicolingüísticas, a partir de 21.084 respuestas emitidas al ITPA (Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois), por escolares gallegos de E. G. B.

Los resultados obtenidos nos permiten poner de relieve diferencias significativas entre castellano-parlantes y gallego-parlantes por lo que se refiere a: comprensión auditiva, fluidez léxica, asociación auditiva, memoria secuencial auditiva y asociación visual.

A partir de esta constatación, se han diseñado Programas de Lenguaje Compensatorio, con el fin de eliminar la discriminación lingüística de los gallego-parlantes.

ABSTRACT

In the present study we pretend to carry out an empirical analysis of the psycholinguistic abilities starting from 21.084 reponses emitted to ITPA by gallician scholars from Primary School.

The obtained results let us assess that there are significative differences between castilian and gallician talkers in the following abilities: auditive comprehension, lexical fluidness, auditive association, auditive sequential memory and visual association.

Starting from this fact, we have designed Compensatory Educational Programmes. With the introduction of Compensatory Language Programmes in Primary School, we pretend to eliminate the discrimination gallician children suffer from.

1. INTRODUCCION

Los nuevos planteamientos de la Sociología de la Educación han contribuido a desbancar, entre otros, el mito de que la escuela a través de la política de igualdad de oportunidades, genere igualdad social, cuando más

bien reproduce e incluso parece legitimar las diferencias de clase. En análisis realizados en Galicia, se advierten diferentes niveles de discriminación, bien comparando el rendimiento académico y las expectativas sociales del niño gallego-parlante frente al castellano-parlante, y especialmente comparando la tasa de retrasos escolares en comparación con la media nacional. Estas y otras observaciones vienen a demostrar que la clase social a la que pertenece el niño es el mejor predictor del tipo de escuela que frecuenta. Por otra parte, el lenguaje y el acento particular de un determinado grupo social, se encuentran definidos a su vez por múltiples variables, y entre otras por la clase social misma e incluso por la propia escuela. Gran Bretaña y la lengua inglesa representan un notorio ejemplo de las diferencias de clase apreciadas a través de las variaciones de acento. En Galicia podría decirse, que dicho fenómeno adquiere una significación peculiar, ya que por una parte, la lengua hablada gallego-castellano, en buena medida ha venido representando y quizá continúe en la actualidad siendo un primer indicador de la clase social, constituyendo de todos modos el mejor predictor del tipo de escuela y de maestros, de cotas alcanzables de estudio, de niveles de aspiración y del futuro éxito social que corresponde a cualquier niño gallego. En este sentido, a pesar de datos de investigaciones previas, puede advertirse que tan sólo aproximadamente un 5 % de los niños que suelen acudir a las escuelas mejor equipadas (correspondientes a las áreas urbanas), son gallego-parlantes, mientras que el 85 % de los mismos habla sólo el castellano y el 10 % pueden ser considerados como bilingües. Porcentajes notoriamente diferentes cuando se trata de los alumnos que asisten a escuelas más deficitariamente equipadas (correspondientes a las áreas rurales), quienes en su mayoría son gallego-parlantes o bilingües.

Las múltiples connotaciones sociopolíticas han originado una gran diversidad dentro de lo que se viene denominando práctica bilingüe. Y quizás debido a ello, se han generado enfoques diversos, en ocasiones contradictorios, sobre los efectos del bilingüismo.

En los últimos años, los estudios realizados indican que los niños bilingües con respecto a los monolingües, muestran una ventaja muy clara en medidas de "flexibilidad cognitiva", "creatividad", o "pensamiento divergente" (TORRANCE, 1970; BALKAN, 1970; BEN-ZEEV, 1972; SCOTT, 1973). Esto contradice algunos planteamientos tradicionales, comúnmente aceptados respecto del hecho de que convertirse en bilingüe divide los recursos cognitivos que procesa y codifica un sujeto y que, en consecuencia reduce su eficacia. Entre los autores que mantienen esta hipótesis de deficiencia habría que incluir a MacNAMARA (1966, 1970), quien opina que los bilingües muestran claras desventajas respecto de los monolingües en la conducta lingüística.

Por otro lado, CUMMINS (1976) afirma que podría existir un *nivel mínimo de competencia lingüística* que el niño bilingüe debería alcanzar, con el fin de evitar déficits cognitivos y de permitir la aparición de los aspectos más positivos del bilingüismo que pueden influir sobre sus procesos cognitivos. Debido a esto, sería importante que los grupos lingüísticos minorita-

rios se asegurasen de que el niño consigue un nivel alto de lectura y un nivel básico de escritura en su lengua materna, antes del aprendizaje de la L₂.

Con respecto a nuestro propio contexto sociolingüístico, en Galicia, no disponemos de suficientes datos, para afirmar con evidencia empírica que las deficiencias de los sujetos bilingües afecten directamente al rendimiento en las tareas estrictamente no verbales; pero, sin embargo, contamos con estudios cuyos resultados nos permiten señalar que la práctica bilingüe condiciona negativamente por lo que respecta a la comprensión y fluidez verbales (BARCA LOZANO, 1982); constituyéndose dichas deficiencias en las causas explicativas de los retrasos escolares, tan generalizados en dicha población. Por este motivo, consideramos que dentro de cualquier plan de acción educativa en Galicia, encontraría su justificación la Educación Compensatoria, en orden a estimular los potenciales de aprendizaje de aquellos grupos, que por las razones ya indicadas se encuentran desfavorecidos.

2. METODOLOGIA

2. 1. El instrumento

Mediante el ITPA (Prueba de Illinois de Habilidades Psicolingüísticas) se pretende evaluar las funciones cognitivas y lingüísticas que se encuentran implicadas en las actividades de comunicación, y proporciona un análisis de las diferencias inter e intra individuales en estas áreas de destacada relevancia en el contexto educativo. Se parte del supuesto de la existencia de ciertas aptitudes que se requieren para la conducta lingüística y que dichas aptitudes pueden ser identificadas, evaluadas y objeto de estimulación o compensación. El ITPA, habría que enmarcarlo dentro del modelo mediacional de comunicación iniciado por CH. OSGOOD (1957), adaptado para su aplicación al ámbito educativo por KIRK, MacCARTHY, KIRTK (1968).

El modelo del ITPA, incluye los procesos receptivos, asociativos y expresivos, las modalidades del input auditivo y visual y del output verbal y motor, así como los niveles de representación y automáticos de las conductas de comunicación.

2. 2. La muestra

Este estudio forma parte de un amplio proyecto subvencionado por la Subdirección General de Investigación Educativa del M. E. C., y que lleva por título "La implantación de Programas de Lenguaje Compensatorio en el contexto bilingüe de Galicia". Se ha realizado entre la población escolar del Ciclo Inicial de E. G. B. (1º y 2º cursos).

De una muestra inicial de 100 sujetos pertenecientes a 9 centros escolares

(privado-urbano, estatal-urbano, estatal-rural, estatal-extraradio), de las provincias de La Coruña y Pontevedra, se han seleccionado 84 sujetos. Han sido excluidos aquellos protocolos de dudosa documentación.

Con criterio de elección de la muestra se han tenido en cuenta los siguientes indicadores: zona, rendimiento académico, preescolarización, estudios y profesión de los padres y lengua materna, en cuanto determinantes de la conducta lingüística.

Dadas las connotaciones lingüísticas de Galicia y, de acuerdo con los objetivos de este estudio, el criterio de elección de los sujetos se ha realizado teniendo en cuenta la menor o mayor preponderancia de la lengua en uso. Así distinguimos una submuestra de castellano-parlantes y otra de gallego-parlantes.

En cuanto al procedimiento de la administración de la prueba se ha optado por la flexibilidad suficiente como para que, en las tareas orales (3 subpruebas orales de un total de 10), los sujetos gallego-parlantes emitiesen sus respuestas en condiciones similares a los castellano-parlantes.

En la fig. 1, se presenta la distribución de frecuencias para la variable fluidez léxica, tanto en los gallego-parlantes (fig. 1a) como en los castellano-parlantes (fig. 1b).

Se comprobó si esta distribución de frecuencias observadas se correspondía con la distribución de la curva normal (Cfr. SOKAL & ROHLF, 1969). Como se puede apreciar en la fig. 1a en ajuste en la distribución de sujetos gallego-parlantes es adecuado ($X^2_9 = 5.69, p \geq .0.5$); mientras que para los castellano-parlantes (fig. 1b), existe una ligera discrepancia ($X^2_8 = 15.96, p > .0.5$). Esta discrepancia puede ser debida al reducido tamaño de la muestra ($N = 48$), por lo que aceptaremos el posible error de tipo II cometido al suponer que la variable "fluidez léxica", se distribuye normalmente también en este grupo.

Dado que la variable "fluidez léxica", se distribuye normalmente se han podido utilizar pruebas paramétricas standard para comparación de muestras.

3. RESULTADOS

Las 21.084 respuestas emitidas por los sujetos integrantes de la muestra previamente descrita fueron debidamente codificadas y, mediante el programa BNDP1V, obtuvimos los resultados que se ilustran en la tabla 1.

Fig. 1a.- Ajuste de la muestra de gallego-parlantes a la curva normal.

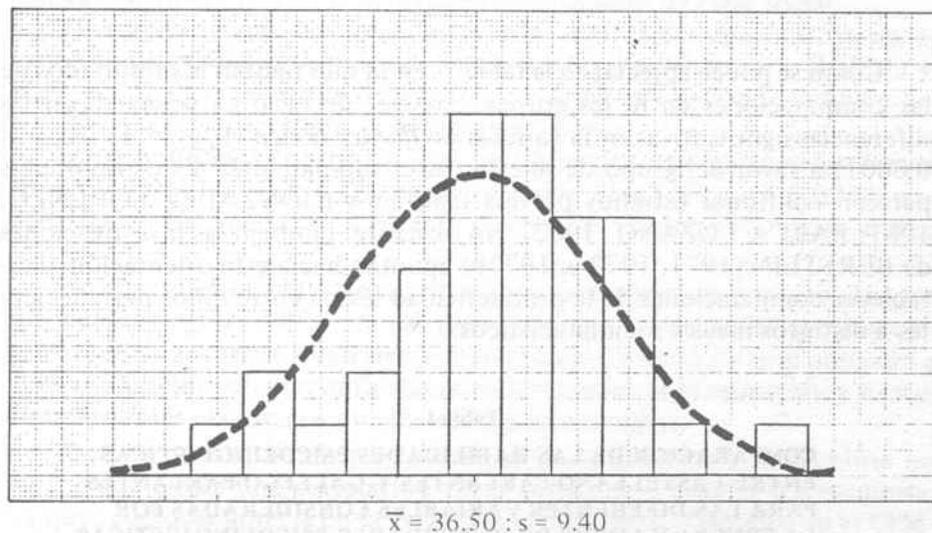
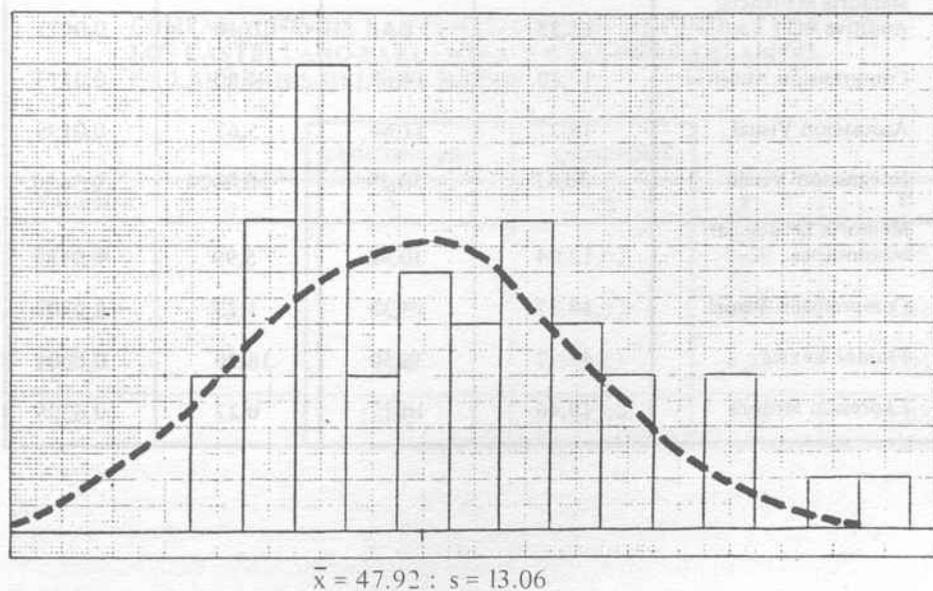


Fig. 1b.- Ajuste de la muestra de castellano-parlantes a la curva normal



3. 1. Discusión de los resultados

Como se puede apreciar en la tabla 1, en la que figuran los resultados de las comparaciones entre los grupos, hay que destacar en primer lugar las diferencias significativas en la variable de *fluidez léxica* ($F_{1,82} = 18,20$; $p = 0,0001$) a favor del grupo de sujetos castellano-parlantes. Estos resultados parecen confirmar estudios previos realizados (GONZALEZ LORENZO, 1981; BARCA LOZANO, 1982). No obstante, también las investigaciones de BERSTEIN (1971, 1972 a, 1972b) apuntan hacia esta orientación al establecer comparaciones de la productividad léxica entre niños pertenecientes a distintos niveles sociolingüísticos.

Tabla I
COMPARACION DE LAS HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS
ENTRE CASTELLANO-PARLANTES Y GALLEGO-PARLANTES
PARA LAS DIFERENTES VARIABLES CONSIDERADAS POR
LA PRUEBA ILLINOIS DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS

	castellano-parl.	gallego-parl.		
Variables	\bar{x}	\bar{x}	F	P
Asociación Auditiva	22,77	19,64	6,05	0,0160
Integración Auditiva	10,25	8,61	2,95	0,0894
Memoria secuencial Auditiva	11,23	8,61	10,10	0,0021
Comprensión Auditiva	17,10	14,67	4,80	0,0313
Asociación Visual	14,27	11,64	5,63	0,0199
Integración Visual	30,31	30,39	0,0024	0,9610
Memoria Secuencial Visomotora	13,04	10,86	5,99	0,0165
Comprensión Visual	14,27	13,33	1,23	0,2707
Fluidez Léxica	47,92	36,50	18,20	0,0001
Expresión Motora	10,46	10,17	0,22	0,6399

Hemos de subrayar que, en el contexto de Galicia, la utilización de la lengua constituye aún en la actualidad un indicador de clase social.

En segundo lugar, hay que destacar las diferencias significativas en las variables de *Memoria Secuencial Auditiva* ($F_{1,82} = 10,10$; $p = 0,0021$) y *Memoria Secuencial Visomotora* ($F_{1,82} = 5,99$; $p = 0,0165$) también favorables al grupo de sujetos castellano-parlantes.

Estos resultados contrastan con los obtenidos en *Comprensión Visual* ($F_{1,82} = 1,23$; $p = 0,2707$) y en *Integración Visual* ($F_{1,82} = 0,0024$; $p = 0,9610$), en los que no se advierten diferencias significativas entre ambos grupos.

Estos resultados parecen confirmar las investigaciones efectuadas por BEN-ZEEV (1972, 1976), en las que se insiste en el hecho de que los sujetos bilingües recurren a estrategias perceptivas distintas (mayor atención a la estructura global, mayor facilidad para reorganizar el material), y procedimientos más elaborados que los sujetos monolingües.

A pesar de las diferencias ya indicadas con respecto a la Memoria no parece que exista una correlación entre niveles de inteligencia y memoria, ya que, como se aprecia en la tabla II, los resultados obtenidos en el CPM-RAVEN por los sujetos gallego-parlantes no presentan diferencias significativas relevantes. Estos resultados sin embargo, coinciden con los planteamientos de STERNBERG (1981), HUNT & FROST & LUNNEBORG (1973); HUNT & LUNNEBORG & LEWIS (1975), quienes afirman que este tipo de correlación es por lo general estadísticamente significativa, pero moderadamente baja.

Tabla II

COMPARACION DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR
LOS CASTELLANO-PARLANTES Y GALLEGO-PARLANTES
EN LAS SERIES DEL CPM-RAVEN

	castellano-parl.	gallego-parl.		
Variables	\bar{x}	\bar{x}	F	P
Serie-A	7,25	7,02	0,20	0,65
Serie-Ab	5,25	4,22	4,06	0,05
Serie-B	4,42	3,61	4,34	0,04
Total.-	16,92	14,89	3,13	0,08

Finalmente, son notorias las diferencias significativas existentes en las escalas de *Asociación Auditiva* ($F_{1,82} = 6,05$; $p = 0,0160$) y *Asociación Visual* ($F_{1,82} = 5,63$; $p = 0,0199$). Mediante dichas tareas se evalúa la habilidad del niño para relacionar conceptos que se le presentan auditiva y visualmente, e implican la capacidad de manipulación de símbolos lingüísticos significativos.

De todo ello parece deducirse la existencia de un déficit en cuanto a la aptitud verbal de los gallego-parlantes, y cuya explicación podría deberse, como señala CUMMINS (1976), al hecho de que dichos sujetos carecen de un nivel mínimo de competencia lingüística en su lengua materna.

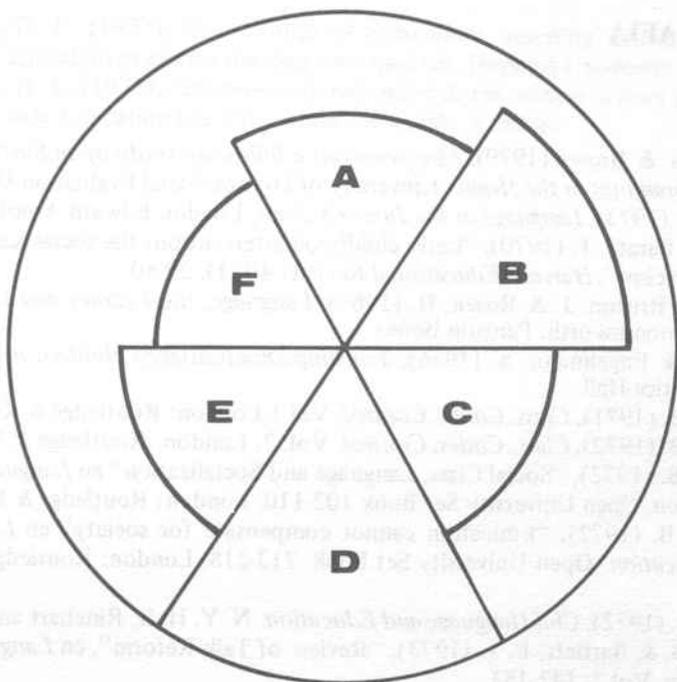
4. LA ALTERNATIVA DE LOS PROGRAMAS DE LENGUAJE COMPENSATORIO

Los análisis efectuados nos permiten señalar una marcada diferencia entre castellano-parlantes y gallego-parlantes por lo que se refiere a las puntuaciones arrojadas a las escalas del ITPA. Las puntuaciones de los castellano-parlantes tienden a ser notoriamente más elevadas que las del otro grupo, particularmente en "*fluidez léxica*". Esta desventaja psicolingüística de los gallego-parlantes, podría atribuirse en parte, al sistema educativo actual, que no propicia las condiciones necesarias para que dichos sujetos adquieran un nivel mínimo de madurez en las destrezas lectoescritoras en la propia lengua materna.

Por otra parte, sería interesante que mediante otras investigaciones se llegaran a determinar los factores que aparecen durante el proceso de bilingüización, así como las posibles causas explicativas de los déficits cognitivos.

Por lo que se refiere al contexto de Galicia, consideramos que cualquier acción educativa a emprender con los gallego-parlantes, habría que tender a la implantación de Programas de Educación Compensatoria. La intervención compensatoria prevé el diseño de programas específicos en orden a paliar los hándicaps de los sujetos desfavorecidos, considerando que el marco más adecuado para la compensación, no solamente se encuentra determinado por el aula sino por el propio marco familiar, especialmente cuando se trata de sujetos en edad preescolar. Mediante la implantación de Programas de Lenguaje Compensatorio en Galicia, se pretenden introducir mejoras educativas en los sectores menos favorecidos en cuanto a las habilidades psicolingüísticas se refiere, eliminando así causas del fracaso escolar.

Dichos programas inciden por una parte en la estimulación de las *destrezas comprensivas*: a nivel de proporcionar estrategias de reconocimiento y unificación de mensajes recibidos... estimulando por otra parte las *destrezas productivas*: tasas de fluidez léxica, inteligibilidad, secuencias lógicas, propiedad en el uso del vocabulario, corrección gramatical del discurso... y finalmente en las *destrezas pasivas*, por lo que se refiere a la conveniencia



REFERENCIAS

- A.- Comprensión auditiva
- B.- Memoria secuencial visomotora
- C.- Asociación visual
- D.- Fluidez léxica
- E.- Memoria secuencial auditiva
- F.- Asociación auditiva

Fig. 2.- Áreas de estimulación del programa "Lenguaje compensatorio".

de incluir ilustraciones teóricas de las funciones y estructuras lingüísticas de L_1 y L_2 .

Finalmente habría que resaltar algunos principios vigentes en determinados países donde tiene lugar la práctica bilingüe o plurilingüe:

- 1.- Que la lengua materna no debe minusvalorarse sino que debe aceptarse la funcionalidad de la misma.
- 2.- Que no debe prohibirse a los niños la práctica de su propia lengua, ni adoptar correctivo alguno cuando emplean inadecuadamente el castellano.
- 3.- Que el lenguaje del profesor actúa como modelo a reproducir por los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

- Armstrong, G. & Brown (1979), *Five years on: a follow up study of an Early Learning Programmes in the Home*. University of Oxford Social Evaluation Unit.
- Ashworth, E. (1973), *Language in the Junior School*. London Edward Arnold.
- Baratz, S. & Baratz, J. (1970), "Early childhood intervention: the social science based on racism". *Harvard Educational Review*, 40 (1), 29-50.
- Barnes, D. & Britton, J. & Rosen, H. (1969), *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bereiter, C. & Engelmann, S. (1966), *Teaching Disadvantaged children in Preschool*. Prentice-Hall.
- Berstein, B. B. (1971), *Class, Codes, Control*. Vol 1 London: Routledge & Kegan P.
- Berstein, B. B. (1972), *Class, Codes, Control*. Vol. 2. London: Routledge & Kegan P.
- Berstein, B. B. (1972), "Social Class, Language and Socialization" en *Language in Education*. Open University Set Book 102-110, London: Routledge & Kegan P.
- Berstein, B. B. (1972), "Education cannot compensate for society" en *Language in Education*. Open University Set Book. 213-218. London: Routledge & Kegan P.
- Cazden, C. B. (1972), *Child language and Education*. N. Y. Holt, Rinehart and Winston.
- Cazden, C. B. & Bartlett, E. J. (1973), "Review of Talk Reform", en *Language in Society*. Vol 2, 147-151.
- Chomsky, C. S. (1969), *The acquisition of syntax in children from 5-10*. Cambridge Mass. M. I. T. Press.
- Chazan, M. & Williams, P. (1972), *Compensatory educational research and development project*. Schools Council Project Information Centre, Londres.
- Deutsch, C. P. (1967), "Learning in the disadvantaged", en *The Disadvantaged Child*; Dutsch. M y otros (eds) 147-62 N. Y. Basic Books.
- Di Lorenzo, L. T. (1969), *Pre-kindergarten programs for educationally disadvantaged children: Final report*. U. S. Office of Education Washington, D. C.
- Donachy, W. (1979), "Parent participation in pre-school education", en *Studies in Pre-School Education*. (Clark M. M. & Cheyne, W. M. (eds) Hodder & Stoughton SCRE.
- Gahagan, D. & Gahagan, G. (1970), *Talk Reform*. Londres: Routledge & Kegan P.
- Geon Project: *Gedifferentieerd onderwijs voor Kinderen van 4 tot 8 jaar*. Programma. Stichting Onderzoek Leerzaamheden.
- Halsey, A. H. (1974), *Action-research on educational priority areas (EPA) in the United Kingdom*. Council of Europe Information University of Wisconsin, Madison.
- Halsey, A. H. (1973), *Recherches convergentes sur le diagnostic et la compensation des handicaps socio-culturels affectant des enfants 0 a 7 ans*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française: Bruselas.
- Morton, D. C. & Watson, D. R. (1971), "Compensatory Education and Contemporary Liberalism in USA", *A social View*". *International Review of Education* XVII, 3.
- Perrenoud, P. (1974), "Compensatory Education and Perpetuation of social classes, Outline of a political Sociology for the Democratization of Education", *Information Bulletin*. Consejo de Europa, abril, pág. 75.
- Tough, J. (1972), *Pre-school language project*. Schools Council Project. Information Centre, Londres, 1972.

- Weikart, D. P. (1972), *Relationship of curriculum, teaching and learning* (en Pre-school programs for the disadvantaged ed. Hopkins University Press, Londres.
- Williams, H. L. (1973), *Compensatory education in the nursery school* (en: Compensatory Education ed. Chazan Butter worths, Londres.

INTRODUCCION PROYECTO DEL PLAN DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA COMPENSATORIA

INTRODUCCIÓN PRECOZ DEL FRANCÉS EN UNA PEDAGOGÍA COMPENSATORIA

En este artículo se describen los resultados de una investigación que se realizó en un colegio de la ciudad de Bogotá, Colombia, y se discuten los resultados obtenidos. La enseñanza de las lenguas extranjeras se hizo en un aula bilingüe y con métodos muy tradicionales no compensatorios. *Carmen Fleta*
Arlette Olmos

En esta experiencia se trabajó con los niños y niñas que acuden al colegio por dentro del marco curricular colombiano, pero que al entrar en los niveles primarios la segunda lengua se les enseñó de manera tradicional y con métodos muy tradicionales no compensatorios. El propósito de esta investigación fue describir la pedagogía de las lenguas extranjeras y contrastarla para aprovechar al máximo las posibilidades que el aula bilingüe ofrece en el aprendizaje de la segunda lengua.

Antes de describir la experiencia queremos decir que el aula bilingüe por definición que hablamos en la introducción y que analizamos en los capítulos entre la L1 y la L2, involucra los procesos comunicativos tanto en las lenguas como en las. Por supuesto queremos subrayar que no se puede hablar de la primera lengua por ser de una lengua escrita que no involucra de una lengua por ser bilingüismo social, con el problema planteado por el bilingüismo social de las lenguas involucradas con problemas culturales y sociales, por eso utilizamos los datos bilingües para los de las lenguas involucradas y de las lenguas. La primera investigación se refiere a la adquisición de una segunda lengua en un aula bilingüe, en particular nos referimos a la adquisición de una segunda lengua en un aula bilingüe.

Se trata de una investigación sobre el bilingüismo y la adquisición de las lenguas involucradas en el aula bilingüe, por eso utilizamos los datos de la adquisición de una segunda lengua en un aula bilingüe.

Se analizaron los datos de adquisición y producción del francés en un aula bilingüe y se discuten los resultados en la adquisición del francés en un aula bilingüe y del español L1 en un aula bilingüe, la cual se discutió en un aula bilingüe.

1. RELACIONES ENTRE LA L₁ Y LA L₂ EN NIÑOS BILINGÜES

En Madrid, región monolingüe, hasta ahora las escuelas bilingües están orientadas hacia los bilingüismos internacionales: escuelas privadas francesas, alemanas, inglesas, italianas... y frecuentadas por medios sociales altos. La enseñanza de las lenguas extranjeras aparece en la escuela española tardíamente y con métodos muy tradicionales no centrados en la comunicación lingüística.

En esta experiencia queremos llevar a cabo una acción pedagógica dentro del marco escolar existente, especialmente en las escuelas públicas. Intentamos replantear la pedagogía de las lenguas maternas y extranjeras para aprovechar al máximo las posibilidades lingüísticas de los niños adelantando la enseñanza de la lengua extranjera.

Antes de presentar la experiencia queremos resumir investigaciones anteriores que hicimos en la emigración y que aclaran las relaciones entre la L₁ y la L₂ tanto en los procesos adquisitivos como en los niveles alcanzados. Por supuesto queremos subrayar que no se puede confundir la introducción precoz de una lengua escolar que no proviene de una situación de bilingüismo social, con el problema planteado por el bilingüismo obligado de los emigrantes vinculado con problemas culturales y sociales, sin embargo los datos lingüísticos pueden ser de mucho provecho y clarificadores. La primera investigación se refiere a la adquisición de una segunda lengua en adolescentes emigrantes recién llegados al país de acogida.

Se trata de una investigación sobre un subsistema lingüístico: las relaciones temporales en francés L₂ por niños españoles llegados a Suiza en curso de escolaridad.

Se aplicaron tests de comprensión y producción oral elaborados por Emilia Ferreiro y experimentados en la adquisición del francés L₁ en Ginebra y del español L₁ en Sudamérica, lo que da una base de referencia interesante.

En primer lugar se puede decir que las fases estables e intermedias de los procesos adquisitivos muestran un paralelismo entre la adquisición de la primera y de la segunda lengua: al principio el orden de las oraciones determina el orden de las acciones, luego la noción de posterioridad aparece con el empleo de adverbios de tiempo, la noción de anterioridad es mucho más tardía así como la inversión de las oraciones, después de la utilización de las oraciones independientes o coordinadas se utilizan las frases complejas con la aparición de las conjunciones. El sistema verbal se va adquiriendo poco a poco pasando de un sistema restringido, presente/pasado compuesto, presente/futuro, hacia el dominio del conjunto del sistema verbal, las relaciones temporales mediante la utilización del sistema verbal en exclusiva no aparecen hasta los niveles finales de adquisición de la lengua.

Si bien el esquema general es el mismo en L_1 y L_2 , hay que subrayar que la L_1 está presente y sirve de motor en la adquisición de la L_2 , con la utilización de futuros (por analogía de las formas en francés y español), la construcción correcta de relativas (cuando no han sido presentadas en clase). Por lo tanto hay una actividad muy clara de la lengua materna.

En la adquisición del francés, vemos dos grupos de alumnos con dos trayectorias claras en los procesos adquisitivos: un grupo de alumnos alcanzan desde noviembre sistemas restringidos pero bien estructurados, y alcanzan buenos niveles finales, otro grupo presenta un principio laborioso con poca estructuración y muchas deficiencias y en etapas finales no pasan de un techo mal estructurado y altamente interferido.

En español los tests muestran las mismas características, los alumnos que alcanzan buenos niveles, tienen un español bien estructurado, los otros presentan deficiencias en lengua materna.

Así parecen vinculados los dos sistemas lingüísticos, por lo tanto la adquisición de la lengua materna tiene un papel privilegiado para las adquisiciones ulteriores.

Además, las estructuras empleadas en las dos lenguas son similares, la lengua materna sirve de referencia a las adquisiciones de otras lenguas. Los resultados escolares reflejan estas adquisiciones. La integración y el éxito escolar en todas las asignaturas están relacionados con los niveles lingüísticos.

La segunda investigación que queremos resumir es una evaluación de textos producidos por alumnos españoles nacidos en el país de acogida en L_1 y L_2 .

Queremos subrayar que el trasfondo familiar lingüístico está altamente perturbado. El uso de la lengua materna en casa parece dar mayor estabilidad a los sistemas lingüísticos. La escolarización en español se hace a través de las clases complementarias fuera del horario escolar, no todos los niños van a estas clases, y no todos los niños hablan español en casa, sino gallego...

Los niños que han hecho estos tests atienden las clases complementarias y en este caso ya hablan las dos lenguas desde la infancia. Se comprueban los resultados anteriores. Los niveles de lengua materna son homogéneos con los de la lengua de acogida así como los resultados escolares.

En este caso la lengua materna menos escolarizada en clases comple-

mentarias muestra mucha vitalidad oral, pero un escrito más deficiente para todos los alumnos.

El abandono o la mala escolarización de la lengua materna pesan mucho sobre los niveles de la lengua de acogida a pesar de la escolarización en ésta. El bilingüismo tiene efectos demultiplicadores en sentido positivo o negativo. En la emigración, la lengua materna tiene mala acogida por el profesorado y se intenta eliminarla, esto mismo refuerza la marginación de los niños y aumenta el fracaso de los mismos.

En muchas otras experiencias se ha demostrado el papel trascendente de la lengua materna en el éxito o el fracaso escolar en niños monolingües (ver los trabajos de Bernstein, Parisi, Robinson, Loban, Entwistle, François...).

Queremos hacer hincapié en que el fracaso escolar es un hecho constante en la escuela actual en todos los países y que tiene que ser considerado como el mayor reto a la democratización de la enseñanza. Por lo tanto es necesario preguntarse en qué medida la institución escolar responde a las necesidades reales de la sociedad y buscar nuevas vías en la investigación pedagógica.

Es evidente que el origen social y cultural de los alumnos influye de manera decisiva en la lengua que va adquiriendo y que ésta a su vez es la clave tanto de la adaptación social como escolar. Como esta primera lengua se va adquiriendo fuera de la escuela, los problemas son visibles y van en aumento a lo largo de la escolaridad. Por eso hemos emprendido el estudio de una pedagogía en lengua materna que pueda compensar estas dificultades y la hemos vinculado a la introducción de otra lengua de manera precoz para favorecer la activación de la función lingüística por interacción de las dos lenguas.

2. FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA EXPERIENCIA

Para abordar la temática de la enseñanza de las lenguas, es necesario plantearse qué es una lengua y con qué objetivos se la incorpora en el curriculum escolar del niño.

La lengua tiene dos funciones esenciales: a) es un medio de expresión de las personas, y b) un vehículo de comunicación entre ellas. Por lo tanto el objetivo de la enseñanza de las lenguas, ya sea materna o extranjera, tiene que permitir el desarrollo de estas dos funciones.

Consideramos que en primer lugar, no se desarrolla realmente la lengua materna como tal en la escuela (su adquisición oral se hace esencialmente en la familia). La escuela se limita a enseñar los códigos de lectura y escritura, por lo que en las clases sociales menos favorecidas queda limitada su evolución al condicionamiento del entorno inmediato. En cuanto a las lenguas extranjeras se introducen de manera tardía (de 6º a 8º de EGB), con

una dotación semanal de pocas horas, sin ninguna relación con la enseñanza de la lengua materna, lo que hace que no cumpla una de las funciones principales de la lengua: un vehículo de comunicación, restando eficacia a su aprendizaje. Nos parece que ante esta situación hay que replantearse la enseñanza de las lenguas.

La lengua materna tiene que ser considerada como una lengua no totalmente adquirida cuando se incorpora el niño a la escuela. Requiere un tratamiento lingüístico apropiado. Los neurofisiólogos coinciden en la idea de que la plasticidad fisiológica del cerebro no es constante. Según ellos la pubertad se caracteriza por una estabilización de la lateralización cerebral que conlleva una reducción de la capacidad de adquirir la lengua materna. Numerosas investigaciones de psicolingüistas subrayan también que el período de adquisición de la lengua materna se estabiliza a muy temprana edad, a los 8 años, los niños tienen ya fijadas las estructuras lingüísticas. La falta de profundización en la producción y la comprensión de la lengua oral en la escuela influye en el desarrollo de las capacidades lingüísticas y cognitivas posteriores de los niños de manera irreversible. Por consiguiente queremos desarrollar en este proyecto una pedagogía centrada en la potenciación de la lengua oral como vehículo de expresión y de comunicación, y nos parece interesante dedicarlo a medios desfavorecidos por ser donde mejor se pueden estudiar las deficiencias lingüísticas y los recursos para subsanarlas. Este método propicia un estudio más minucioso de las dificultades lingüísticas y nos abre pautas científicas para establecer una pedagogía compensatoria utilizable luego para cualquier nivel de déficit lingüístico social o individual. Se trata de dar una metodología flexible y adaptable, de ningún modo un método de difícil generalización.

La evolución de la función lingüística del niño dependerá de los estímulos de desarrollo que se le ofrecerán. De esta función, que es única en el cerebro, no depende sólo la adquisición de la lengua materna, sino también el aprendizaje de las lenguas extranjeras que está vinculado al desarrollo de la primera.

Lenneberg y Penfield demuestran que la lengua extranjera no se puede adquirir con igual facilidad de la niñez a la madurez. Según ellos, la lateralización reduce las posibilidades de adquirir una lengua segunda, hablan de un "período crítico" limitado, antes de los dos años, por falta de madurez y después de los diez por la pérdida de adaptabilidad y la incapacidad de reorganización cerebral.

Todos los especialistas del aprendizaje precoz de las lenguas extranjeras indican como más favorable la edad comprendida entre los 4 y 8 años para adquirir de manera natural una segunda lengua. El Prof. Titone recomienda empezar a partir de los 3 y 4 años, edad considerada óptima para el conjunto de los aprendizajes.

Consideramos que para estimular el desarrollo de la lengua materna, la introducción de la enseñanza precoz de una lengua extranjera establece una interacción muy beneficiosa para los niños, cuando se controla y se programa una pedagogía conjunta en el medio escolar.

Nuestro proyecto es un proyecto de pedagogía homogénea de las lenguas en el marco escolar. Pretende desarrollar las posibilidades lingüísticas y metalingüísticas de manera eficaz, y de ningún modo producir un falso bilingüismo o semilingüismo, característico de situaciones sociales como la emigración, las lenguas dialectales no escolarizadas, etc. No requiere un entorno bilingüe sino un marco escolar adecuado y un control pedagógico.

El aprendizaje precoz de una lengua no siempre es considerado como positivo, se ha dicho que puede provocar un "desajuste lingüístico" incluso puede causar un retraso académico y cognitivo. A partir de los años 70, un gran número de estudios sugieren que, más que causar confusión cognitiva, el bilingüismo puede influenciar positivamente el desarrollo tanto cognitivo como lingüístico (Cummins, 1976-78). Además las aproximaciones a menudo simplistas de este problema no sirven para explicar las dificultades académicas del niño bilingüe, lo cual ha hecho que los educadores reexaminaran los supuestos subyacentes a la educación bilingüe, éstos han enfatizado las variables socio-culturales y del programa escolar más que los factores lingüísticos en sí.

Por consiguiente el problema esencial es el del tipo de programa que se aplica.

Existen esencialmente dos tipos de programas (especialmente experimentados en el Canadá): los de submersión y los de inmersión. En los programas de submersión, la lengua escolar es la lengua extranjera que no conocen los niños, todo el programa se hace en esta lengua, en los programas de inmersión, se introduce la segunda lengua paulatinamente y los programas se hacen en las dos lenguas a medida que va avanzando el dominio de la segunda lengua.

En este proyecto optamos por un programa que podría incluirse en los configurados como de inmersión. Sin embargo nuestro aporte consiste en que la lengua materna se beneficia de una atención principal, ya que no se trata de sustituirla sino de afianzarla para permitir el desarrollo de ambas por interacción.

Al tratarse de un programa de preescolar, hemos partido de la realidad evolutiva del niño. A esta edad no se puede dar "clases", sino orientar, apoyar y facilitar el desarrollo máximo de las aptitudes propias del niño con medios pedagógicos naturales. Así nuestro programa incluye a través de actividades preescolares, el conocimiento del esquema corporal, sensorial, más las nociones básicas que permitan al niño situarse en el espacio, en el tiempo y en conceptos de cantidad y cualidad, respetando los ritmos individuales de desarrollo. Estas actividades comprenderán una estructura léxica y gramatical que irá avanzando de un modo natural hacia nociones más complejas para que el niño pueda comenzar su escolaridad (E. G. B.) con un nivel global adecuado.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIENCIA

1. *Tipo de escuela y aula:* Se realizará la experiencia en dos escuelas públicas para que pueda existir contraste en cuanto a la clase social y la población (centro de Madrid o barrios de inmigración). Grado escolar: 2º de Preescolar (la edad de los niños es aproximadamente de 5 años). Número de alumnos: entre 15 y 25 como máximo. Además existirá una 3ª aula testigo de la experiencia.

2. *Equipo pedagógico:* El maestro habitual del aula, más el profesor de lengua extranjera que deberá ser nativo o con un auténtico dominio de la lengua que imparta. El equipo investigador responsable de la programación, control y evaluación del curso escolar que se seguirá a través de reuniones semanales con los profesores, cintas grabadas, tests de evaluación de la lengua oral partiendo de propuestas de juego, trabajos comunes, cuaderno diario de observación de los niños, y que tendrá sobre todo una actividad de entrega de un material (programación) orientado a unos objetivos muy concretos y la recepción del mismo, semanalmente, con la información necesaria obtenida en el aula, para ajustarlo plenamente a la realidad del niño.

3. *Periodicidad de la lengua extranjera:* 30 minutos *diarios*. Quizás pueda oscilar entre 20 minutos las primeras semanas, para pasar a los 30 minutos pensados y que según los resultados podrían convertirse en 40 o 45 minutos durante las últimas semanas de la experiencia.

4. *Unidades pedagógicas:* Se estructuran en base a unos temas generales que a su vez se subdividen en temas específicos. Estas subunidades están compuestas por un cuerpo metodológico que las unifica entre sí. De este modo cada subunidad trabaja las materias propias de preescolar (nociones de esquema corporal y sensorial, nociones de cantidad, espacio, tiempo, cualidad...) y a partir de las actividades habituales (juego, música, dramatización, trabajos manuales...). Aparecerán también los cuentos, poesías, canciones como medios educativos en los que el niño puede aprender de un modo absolutamente natural, estructuras de diálogo, interrogativas, exhortativas, optativas, ... así como el ritmo que subyace en el discurso narrativo o que preside el folklore tradicional. El lenguaje creativo ocupará un lugar destacable en nuestro programa ya que vendrá propiciado por las variantes y recreaciones de cuentos o poesías que irán proponiéndose a medida que avance el curso. Esperamos de ese modo que el niño adquiera también un léxico básico para empezar su escolaridad con un nivel suficiente para abordar sin problemas E. G. B.

En cuanto a la gramática cada subunidad se dedicará especialmente a contemplar determinadas estructuras morfosintácticas que irán reforzándose y recogiendo de nuevo en posteriores subunidades. La discriminación fonética se trabajará en función del niño, como sujeto individual y en función de las dos lenguas presentadas.

Respecto a la enseñanza de la lengua extranjera, se seguirá el mismo

concepto de unidad, metodológica y temática, pero como es de suponer con un nivel totalmente distinto ya que la exigencia es de introducción a su conocimiento y el objetivo del proyecto recae sobre todo en la profundización y asentamiento de la lengua materna.

5. *Continuidad de la experiencia*: Se pretende que las escuelas que aprueben el proyecto, acepten el compromiso de seguimiento para el siguiente curso, o sea cuando el niño entre ya en E. G. B., ya que no vemos nuestro proyecto como algo puntual y de investigación limitado a preescolar sino como una propuesta de enseñanza bilingüe, en mayor o menor plazo, dentro de la escuela pública.

No podemos olvidar que ya en diversos países europeos y en la escuela pública la L₂ se introduce en niveles que corresponderían a 2º o 3º de E. G. B., más la posterior impartición también de una L₃ dentro de la escuela secundaria. Nuestro país se sitúa en un lugar francamente desfavorecido en cuanto a hablantes de lenguas extranjeras (muy inferior a la media europea en que casi cualquier ciudadano sabe inglés) y en los programas escolares sigue sin prestarse una especial atención a esa clara deficiencia.

4. CONCLUSION: PEDAGOGIA DE LAS LENGUAS Y SOCIEDAD

Todo nuestro proyecto está encaminado a promover los siguientes puntos:

- La lengua materna es fundamental en las relaciones sociales y la aprensión de la realidad.
- La lengua es la base de las adquisiciones escolares.
- La lengua materna influye profundamente en las adquisiciones lingüísticas ulteriores.
- Las lenguas extranjeras propician la apertura y vía de relación entre culturas.
- Elaborar una metodología en pedagogía de las lenguas es primordial para una oportunidad real de inserción social, motor de la democratización de la enseñanza.

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein, B.: "Langage et classes sociales". Les Editions de Minuit, París, 1975.
- Cummins, J.: "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". Rev. Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1983.
- Entwistle, D. R.: "Subcultural differences in children's language development". Journal of International Psychology, 1968.
- Ferreiro, E.: "Les relations temporelles dans le langage de l'enfant". Librairie Droz, Genève, 1971.

- François, F.: "Classes sociales et langue de l'enfant". La Pensée, 1976, n° 90.
- Lenneberg, E.: "Biological foundations of language". Willex, New York, 1967.
- Loban, W. D.: "The language of elementary school children". Champaign, Illinois, National Council of Teachers of English, 1963.
- Olmos, A.: "L'expression des relations temporelles dans l'acquisition du français seconde langue". "Etre migrant". Peter Lang, Berne, 1981.
- Olmos, A. y Fleta, C.: "Emigración, retorno: un niño entre dos escuelas". Bol. Acción Educativa n° 21. Madrid, 1983.
- Parisi, D.: "Development of syntactic comprehension in preeschool children as a function of socioeconomic level". Developmental Psychology, 1971.
- Pelegrín, A.: "La aventura de oír". Edit. Cincel, Madrid, 1982.
- Penfield, W. et Roberts, L.: "Speech and Brain Mechanisms". Princeton University Press, 1959.
- Robinson, W. P.: "Cloze procedure as a technique for the investigation of social class differences in language usage". Language and Speech, 1965.
- Titone, R.: "Le bilinguisme précoce". Ch. Dessart, Bruxelles, 1974.

EL SEMINARIO: ASPECTU GENERAL

BIBLIOGRAFIA SOBRE LENGUAS Y EDUCACIÓN EN EL ESTADO ESPAÑOL

Joaquim Arnau, Josep Iborra (País Valencià), Mauro A. Fernández (Galicia), Eli Alba (Euskadi)

- J. C. E. Institut Català de Valencià; *Arxius de l'Institut Valencià*, 1972.
- J. C. E. Arxius de l'Institut de Valencià; *Arxius de l'Institut Valencià*, 1972.
- J. C. E. Arxius de l'Institut de Valencià; *Arxius de l'Institut Valencià*, 1972.
- MINISTERIO DE FOMENTO Y OBRAS PÚBLICAS; *Comisión de Asesoramiento*, *Revista de Educación del Instituto*, 1961.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS; *Comisión de Asesoramiento*, *Revista de Educación del Instituto*, 1961.
- NICHOLS, R. H. "Tendencias Actualizadas de la Escuela Interlingüística: un caso de estudio en el ámbito de la Educación Bilingüe", *Revista de Educación*, Madrid, 1961, pp. 17-20.
- NUÑAN, M. "El deber jurídico del bilingüismo en la escuela", *Revista de Educación del Instituto*, Madrid, 1961, pp. 17-20.
- SICARDI, M. "Bilingüismo y Educación: por a una escuela del Bilingüismo", *Revista de Educación del Instituto*, Madrid, 1961, pp. 17-20.
- NUÑAN, M. *Educación Bilingüe*, *Revista de Educación del Instituto*, Madrid, 1961, pp. 17-20.

EL CATALÁN

J. C. E. Institut Català de Valencià

ARACH, L. V. "El catalán y la educación", *Revista de Educación del Instituto*, Madrid, 1961, pp. 17-20.

O. SEMINARIOS; ASPECTOS GENERALES

- I. C. E. (Universidad de Barcelona): *Bilingüismo y Educación en Cataluña*, Ed. Teide, Barcelona, 1975.
- I. C. E. (Universidad de Barcelona): *Bilingüisme i Educació*, Ed. Teide, Barcelona, 1976.
- I. C. E. (Universidad de Barcelona): *Bilingüismo y Biculturalismo*, Ed. CEAC, Barcelona, 1977.
- I. C. E. (Universidad de Valencia): *Jornadas de Bilingüismo*, Valencia, 1979.
- I. C. E. (Universidad del País Vasco): *La problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, Bilbao, 1980.
- I. C. E. (Universidad de Barcelona): *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Edicions Universitat de Barcelona, 1983.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Educación y Bilingüismo*, Revista de Educación, nº 268, Madrid, 1981.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Informe sobre la enseñanza de las lenguas españolas y Bilingüismo*, Madrid, 1983.
- NINYOLES, R. Ll.: "Tendencias fundamentales de la política lingüística: opciones contextuales en el ámbito de la Educación Bilingüe", *Revista de Educación*, Madrid, 1981, pág. 15-30.
- SIGUAN, M.: "El doble sentido del Bilingüismo en la Educación", *Bilingüismo y Educación en Cataluña*, Ed. Teide, Barcelona, 1975, pág. 7-18.
- SIGUAN, M.: "Bilingüisme i Educació. Per a una sociologia del Bilingüisme", *Bilingüisme i Educació*, Ed. Teide, Barcelona, 1976, pág. 5-36.
- SIGUAN, M.: *Educación y pluralidad de lenguas*, I. C. E., Universidad de Barcelona.

I. CATALUNYA

I. 1. Reflexiones teóricas

- ARACIL, Ll. V.: "Educació i Sociolingüística", *Treballs de Sociolingüística catalana*, vol. 2, València, 1979, pág. 33-86.

- ARENAS, J.: "Por una acción lingüística escolar al servicio de los intereses nacionales", *La problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, 1980, pág. 67-87.
- ARENAS, J. y SABATER, E.: "Concepte i aplicació d'escola catalana", *Jornadas de Bilingüismo*, I. C. E., Universidad de Valencia, 1979, pág. 71-77.
- MATA, M.: "Aproximació a la problemàtica de llengües en contacte", *Bilingüisme i Educació*, Ed. Teide, Barcelona, 1976, pág. 71-80.
- MATA, M.: "La llengua del nen i la llengua de l'escola", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 381-384.

1. 2. Aspectos socio-lingüísticos

- ARNAU, J.: "Lengua y actitudes de escolares y profesores en Cataluña: datos empíricos", *La problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 167-177.
- ARNAU, J. y BOADA, H.: "Datos para un conocimiento del bilingüismo en el área escolar de Barcelona", *Bilingüismo y Educación en Cataluña*, Ed. Teide, Barcelona, 1975, pág. 19-45.
- COLLECTIU DE MESTRES PEGASO: "Pegaso: elements per a una alternativa d'ensenyament popular", *Guix*, desembre, 1977.
- POL, E. y otros: *Aproximació als hàbits lingüístics dels mestres de Barcelona i província*, I. C. E., Universitat de Barcelona, 1979.
- ROCA, Ll.: "Minories dins de minories: actituds i comportaments lingüístics a Santa Coloma de Gramanet", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 426-437.
- RODRIGUEZ, M.: "La lengua de los escolares de l'Hospitalet de Llobregat: usos y actitudes", *Bilingüismo y Biculturalismo*, Ed. Ceac, Barcelona, 1977, pág. 93-120.
- RODRIGUEZ, M.: *La lengua en el ámbito escolar (alumnos, padres y profesores) de l'Hospitalet de Llobregat: una exploración socio-lingüística actitudinal*, Resumen Tesis doctoral, Edicions Universitat de Barcelona, 1982.
- ROSA SENSAT (Publicacions): *Immigració i escola*, *Perspectiva Escolar*, nº 40, desembre, 1979.
- STRUBELL, M.: "La normalización lingüística en el sistema escolar de Cataluña y el entorno social", *Revista de Educación*, nº 268, Madrid, 1981, pág. 31-48.
- VIVES, J.: "Aportació sociològica al problema del contacte de llengües en els Països Catalans", *Bilingüisme i Educació*, Ed. Teide, Barcelona, 1976, pág. 37-47.
- VIVES, J.: "Qui són els mestres estatals de Catalunya?", *Perspectiva escolar*, nº 13, 1977a, pág. 44-46.
- VIVES, J.: "La llengua materna dels escolars de Catalunya", *Perspectiva escolar*, nº 13, 1977b, pág. 44-46.

1. 3. Situación y organización escolar

- ARNAU, J., SIGUAN, M., VILA, I.: "Llengua i estructura educativa en una comarca de Catalunya: Granollers i rodalies", *Treballs de Sociolingüística catalana*, València, 1979, vol. 2, pág. 33-86.
- ARENAS, J. y MUSET, M.: "La situación de la enseñanza en catalán y del catalán en Cataluña", *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Edicions Universitat de Barcelona, 1983, pág. 133-154.
- BLASI, S.: "El Decreto de Catalán y la problemática de su implantación", *La Proble-*

màtica del Bilingüisme en el Estado Español, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 113-126.

- LOPEZ DEL CASTILLO, LI.: "L'ensenyament del català al Principat de Catalunya", *Bilingüisme i Educació*, Ed. Teide, Barcelona, 1976, pág. 89-93.
- MESTRE, O.: "Situación actual del bilingüismo en la enseñanza de Cataluña", *Revista de Educación*, Madrid, 1981, nº 268, pág. 203-252.
- SIGUAN, M.: "Catalán y castellano en la enseñanza: distintos modelos de organización", *La Problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 79-88.
- SIGUAN, M.: "Education and Bilingualism in Catalonia", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 1, nº 3, Bristol, 1980, pág. 231-242.
- SIGUAN, M. *Lenguas y Educación en Cataluña. Prospects* (UNESCO) vol. XIV, nº 1, 1984, edt. en castellano, francés, inglés, árabe y chino.

1. 4. Experiencias educativas

- ALBERTI, J.: "La planificació lingüística i el procés de conscienciació nacional a les escoles amb majoria de castellanoparlants", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 79-86.
- ARNAU, J.: *Escola i Contacte de Llengües*, Ed. Ceac, Barcelona, 1980.
- BENET, I. y RIBAS, T.: "Experiència de catalanització d'una escola ja en funcionament en un medi de majoria no-catalanoparlant", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 182-192.
- CASALS, R.: "Una experiència per a catalanitzar una escola estatal", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 182-192.
- COLECTIVO DEL CENTRO PILOTO "FONT D'EN FARGUES": "Experiencia de unas clases bilingües: problemática y organización", *La Problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, 1980, pág. 179-182.
- CORMAND, J. M.: "El contacte de llengües a classe", *Perspectiva Escolar*, nº 2, maig, 1975, pág. 20-25.
- JORDANA, R.: "L'ensenyament de llengües dites estrangeres —tals com l'anglès i el francès— en una situació de bilingüisme escolaritzat", *Jornades de Bilingüismo*, I. C. E., Universidad de Valencia, 1979, pág. 25-27.
- LOPEZ DEL CASTILLO, LI.: "Procés d'integració lingüística de la minoria castellano-parlant en una escola de majoria catalanoparlant", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 371-373.
- LLARCH, E.: "Una experiència a Santa Coloma de Gramanet", *Guix*, setembre, 1977.
- MESTRES DE L'ESCOLA PAU CASALS: "Experiències escolars", *Butlletí D. E. C.*, juny-juliol, 1980.
- RIBAS, T.: "Una experiència de catalanització en una escola de majoria no-catalanoparlant", *Perspectiva Escolar*, nº 41, gener, 1980, pág. 27-30.
- RIBERA, P.: "Una experiència de Educació Bilingüe vista desde la escuela", *Bilingüismo y Educación en Cataluña*, Ed. Teide, Barcelona, 1975, pág. 69-83.
- VIVER, M.: "Una experiència de bilingüisme a preescolar", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 591-593.

1. 5. Evaluació

- ARNAU, J.: "Una experiència de Educació Bilingüe en Catalunya", *Bilingüisme y Educación en Catalunya*, Ed. Teide, Barcelona, 1975, pág. 47-67.
- ARNAU, J.: *Una experiència d'Educació Bilingüe a Catalunya*, Resumen Tesis doctoral, Edicions Universitat de Barcelona, 1982.
- ALUMNES DE L'E. U. B.: "Actituds i resultats en català a les escoles d'una comarca de Catalunya", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 93-105.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (Generalitat de Catalunya): *Quatre anys de català a l'escola*, Recerca Educativa-1, Barcelona, 1983.
- GABINET D'ESTUDIS DEL S. E. D. E. C. (Departament d'ensenyament Generalitat de Catalunya): "Cuatro años de catalán en la escuela: factores y resultados", *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Edicions Universitat de Barcelona, 1983, pág. 155-174.
- GALI, A.: "Cómo medir la influencia del Bilingüismo", *El Bilingüismo y la Educación*, Oficina Internacional de la Educación, Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1932, pág. 125-146.
- MESTRES, J.: *Los problemas psicopedagógicos planteados por el Bilingüismo*, I. C. E. Universidad de Barcelona, 1972.
- PLA, M.: "Problemática bilingüe en escolares de Barcelona", *La Problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 197-201.
- SAN JOSE, J.: "Proves objectives de determinació dels coneixements parcials i globals de la llengua catalana per a no-catalanoparlants", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 457-464.

1. 6. Enseñanza del catalán como segunda lengua

- ABEYÀ, M.: "L'ensenyament del català als castellanoparlants a l'escola Benjamí", *Perspectiva Escolar*, nº 23, març, 1978.
- ARTIGAL, J. M. y CAMPS, R.: "Didáctica del català-segona llengua a preescolar", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 143-148.
- BADIA, D. y otros: "Treball a partir d'un gravat-Treball d'expressió oral", *Guix*, nº 35, setembre, 1980.
- CAMPRUBI, M.: "Un mètode audiovisual d'ensenyament del català per a estudiants francesos", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 199-204.
- CARBONELL, M. y otros: "Primer assaig d'establir una sistemàtica per l'ensenyament del català com a segona llengua per a adults a un nivell elemental", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 205-219.
- ROMANÍ, J. M., y PUIG, G.: "Apunts per a una metodologia del català L-2 (nivell segon adults)", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 438-445.
- CORBERA, C.: "Report del treball realitzat al 1er. trimestre del curs 1975-1976 en unes escoles de Santa Coloma de Gramanet", *Butlletí DEC*, nº 115, febrer, 1977.
- DE BORJA, M.: "Aprender jugando en català. El joc en l'aprenentatge de la llengua ca-

- talana a castellanoparlants", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 246-254.
- DE GRÈVE, M.: "Stratégies methodologiques pour l'enseignement du catalan", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 62-76.
- FARGAS, A.: "Treball sobre un text", *Guix*, nº 23, Barcelona, setembre, 1979.
- GILBERT, L., MARBÀ, T. y MONTANER, E.: "Curs experimental de català a la Universitat de Barcelona", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 327-339.
- LARREULA, E.: "Fitxa de didàctica nº 17", *Butlletí DEC*, nº 133-134, agost-setembre, 1978.
- LARREULA, E.: "Com treballar la cançó", *Guix*, nº 5, març, 1978.
- LARREULA, E.: "El franelògraf-1", *Butlletí DEC*, octubre, 1976, nº 111.
- LARREULA, E.: "El franelògraf-2", *Butlletí DEC*, nº 112-113, novembre-desembre, 1976.
- LARREULA, E.: "Possibilitats de treball de llengua al voltant d'una historieta muda", *Butlletí DEC*, nº 135, octubre, 1978.
- LARREULA, E.: "Com treballar una cançó popular", *Butlletí DEC*, nº 140, març, 1979.
- LOPEZ DEL CASTILLO, LI.: "Primeres i segones llengües (principis didàctics generals) i problemàtica de la llengua standard", *Bilingüisme i Educació*, Ed. Teide, Barcelona, 1976, pág. 81-87.
- PORRET, F.: "Elements per començar a fer català amb pàrvuls no-catalanoparlants", *Guix*, nº 16, febrer, 1979.
- SANOU, P.: "Treball de llenguatge a partir d'una historieta d'en Camús", *Butlletí DEC*, nº 160, novembre, 1980.
- SEMINARI DELS NOU BARRIS: "Aspectes que cal considerar a l'hora de fer la programació de 1er. curs d'EGB per a nens castellanoparlants", *Butlletí DEC*, nº 119-120, juny-juliol, 1977.
- TIÓ J.: "L'especificitat de l'ensenyament del català als no-catalanoparlants", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 495-502.
- TIÓ, J.: *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982.
- VILAPLANA, T.: "Articles i estudis sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 570-577.

1. 7. Formació de profesores

- AYMÍ, J., ARITZETA, M., CAROD-ROVIRA, J. M.: "Aspectes de l'educació lingüística del mestre", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 149-159.
- DE CEA, F.: "Plan de estudios experimental para los cursos de reciclaje", *La Problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 127-129.
- PUIGHERMANAL, R.: "La preparación de maestros de catalán", *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Edicions Universitat de Barcelona, 1983, pág. 175-182.
- TORRENTS, R.: "Per una adequada formació pedagògico-lingüística dels mestres", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 503-509.

TRIADÚ, J.: "La formación del profesorado", *Bilingüismo y Biculturalismo*, Ed. Ceac, Barcelona, 1977, pág. 165-172.

1. 8. Aspectos psicolingüísticos

ARNAU, J.: "Desviaciones lingüísticas en niños bilingües catalanes", *La adquisición del Lenguaje*, Monográfico de *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, 1981, pág. 105-114.

VILA, I., BOADA, H. y SIGUAN, M.: "Adquisición y desarrollo del lenguaje en niños bilingües familiares: primeros datos de una investigación", *Infancia y Aprendizaje*, nº 19-20, Madrid, 1981, pág. 105-114.

VILADOT, A.: *El Bilingüisme a Catalunya*, Ed. Laia, Barcelona, 1982.

TRIADÚ, C.: *Els inicis del llenguatge*, Ed. Laia, Barcelona, 1981.

2. PAÍS VALENCIÀ

2. 1. Aspectos socio-lingüísticos

COLLECTIU DE MESTRES LA SAFOR: "Análisis socio-lingüístico de la comarca de La Safor", *La Problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 135-159.

GIL.D.: "Normalització lingüística al BUP en el marc de les autonomies", *Jornades de Bilingüisme*, I. C. E., Universidad de Valencia, 1979, pág. 17-23.

GINER, A.: "València", *Bilingüisme i Educació*, Ed. Teide, Barcelona, 1976, pág. 99-102.

MIRA, J. F.: "Llengua i grups socioprofessionals", *Estructura social al País Valencià*, Diputació de València, 1982.

MIRA, J. F.: *Població i llengua al País Valencià*, Institució Alfons el Magnanim.

ROS, M.: "Valores instrumentales e integrativos del valenciano y del castellano", *Jornades de Bilingüisme*, I. C. E., Universidad de Valencia, 1979, 85-101.

SIMBOR, V. y SAFER, S.: "L'adaptació del professorat a la normalització lingüística", *Jornades de Bilingüisme*, I. C. E., Universidad de Valencia, 1979, pág. 79-83.

2. 2. Situación y organización escolar

IBORRA, J.: "La situación de la lengua en el sistema educativo de Valencia", *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Edicions Universitat de Barcelona, 1983, pág. 237-246.

I. C. E. (Universidad de Valencia): "Informe sobre la situación de la lengua en el País Valenciano", *Bilingüismo y Educación en Cataluña*, Ed. Teide, Barcelona, 1975, pág. 237-246.

PICÓ, J.: *L'ensenyament General Bàsic al País Valencià*, Institució Alfons el Magnanim, València, 1982.

2. 3. Experiencias educativas

AGUILAR, E.: "Problemes de l'ensenyament del català al BUP i possibles alternatives", *Jornades de Bilingüisme*, I. C. E., Universidad de Valencia, 1979, pág. 29-35.

ARROYO, M. F.: "Un modelo comarcal de escuela", *La problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 161-166.

CALATAYUD, R.: "Una experiencia educativa valenciana", *Lenguas y Educación en*

el àmbit del Estado Español, Edicions Universitat de Barcelona, 1983, pág. 247-256.

COL·LECTIU DE MESTRES LA SAFOR: *Introducció a la llengua materna en pre-escolar. Materials de programació per a 1er., 2on. i 3er. nivells*, I. C. E. Universitat de València, 1981.

I. C. E. (Universitat de València): *Video sobre els centres experimentals "Escoles valencianes"*, del conveni marc Diputació-Universitat Literària de València, Centres experimentals, Memòria curs 1981-82.

PITARCH, V. y PALOMERO, J.: "Batxillerat: una alternativa de redreçament idiomàtic al País Valencià", *Jornades de Bilingüisme*, I. C. E., Universidad de Valencia, 1979, pág. 203-215.

VENTURA, J.: "L'ensenyament en català dins l'àrea lingüística de Batxillerat", *Jornades de Bilingüisme*, I. C. E., Universidad de Valencia, 1979, pág. 53-69.

2. 4. Enseñanza del catalán como segunda lengua

I. C. E. (Universitat de València): *Plantejaments didàctics de l'escola Les Carolines. Didàctica per a castellanoparlants*, Memòria Curs 1981-1982, Centres Experimentals.

PONSODA, J. J.: "Una experiència de la ensenyanza del valenciano como segunda lengua en preescolar", *La problemàtica del Bilingüisme en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 203-217.

RAMIRO, E.: "Breu resum sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 416-418.

3. ILLES BALEARS

3. 1. Aspectos socio-lingüísticos

ARTIGUES, T.: "Hàbits i opinions lingüístiques dels professors d'EGB de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera", *Pissarra*, nº 28, gener, 1981.

DAVIU, G.: "Llengua catalana i immigració a Mallorca", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 229-233.

3. 2. Situación y organización escolar

MARÍ, I.: "Bilingüisme i Educació a les Illes Balears", *Bilingüisme i Educació*, Ed. Teide, Barcelona, 1976, pág. 95-97.

MARTORELL, J., JANER, G. y NICOLAU, G.: "Enquesta sobre el català", *Pissarra*, setembre, 1979, pág. 18-20.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: "La incorporación de las lenguas nativas al sistema educativo español. Baleares", *Revista de Educación*, nº 268, Madrid, 1981, pág. 271-285.

OBRA CULTURAL BALEAR Y STEI: "Enquesta sobre s'incorporació de sa llengua a s'ensenyament de Mallorca", *Pissarra*, nº 28, gener, 1981.

VIVES, M.: "La lengua catalana en el sistema educativo de las Baleares", *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Edicions Universitat de Barcelona, 1983, pág. 257-280.

3. 3. Ensenyament del català com a segona llengua

DAVIU, G.: "Algunes consideracions sobre sa programació i disseny d'un curs per a no-catalanoparlants", *Actes del 1er. Simposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, pág. 234-239.

3. 4. Aspectos psicolingüísticos

RIGÓ, E.: "La situación diglósica y su repercusión en la adquisición del lenguaje (investigación experimental en el medio mallorquín)", *Infancia y Aprendizaje*, nº 16, Madrid, 1981, pág. 101-110.

4. EUSKADI

4. 1. Reflexiones teóricas

LASA, M.: "Objetivos lingüísticos de las Escuelas Bilingües", *La Problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 103-111.

SANCHEZ, J. M.: "El marco sociológico y especial de una situación bilingüe", *La Problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 13-31.

4. 2. Situación y organización escolar

AIERBE, P.: "Situación general y escolar del bilingüismo en Euskadi", *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Edicions Universitat de Barcelona, 1983, pág. 83-96.

ALZUETA, M. C. y BERROJALBIZ, J.: "Les ikastoles a Guipúscoa", *Bilingüisme i Educació*, Ed. Teide, Barcelona, 1976, pág. 105-112.

ATUCHA, C. y GUIMON, J.: "País Vasco", *Bilingüismo y Educación en Cataluña*, Ed. Teide, Barcelona, 1975, pág. 107-111.

CHINCHETRU, F.: "La enseñanza del euskara en la escuela estatal de Vizcaya: situación y previsiones inmediatas", *Jornades de Bilingüisme*, I. C. E., Universitat de València, 1979, pág. 177-204.

COMISION DE BILINGÜISMO DE EGB DE BIZKAIA: "Situación y alternativa del euskara en la EGB estatal de Vizcaya", *Jornades de Bilingüisme*, I. C. E., Universidad de Valencia, 1979, pág. 153-166.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (Gobierno Vasco): "País Vasco: Datos sobre la enseñanza del y en euskara en el territorio autónomo de Euskadi", *Revista de Educación*, nº 268, Madrid, 1981, pág. 253-258.

GARAGORRI, X. y EQUILIOR, E.: "Desarrollo y situación actual de la enseñanza en las ikastolas", *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Edicions Universitat de Barcelona, 1983, pág. 83-96.

ZABALETA, M.: "Situación del euskara en el sistema educativo de Navarra", *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Edicions Universitat de Barcelona, 1983, pág. 117-132.

4. 3. Evaluación

ATUCHA, C.: "Problemática psicopedagógica del Bilingüismo en el País Vasco", *Bilingüismo y Biculturalismo*, Ed. Ceac, Barcelona, 1977, pág. 193-202.

ATUCHA, C.: *Desarrollo lingüístico, dominio lector y capacidad creativa de los niños bilingües*, Resumen Tesis doctoral, Edicions Universitat de Barcelona, 1979.

ATUCHA, C.: "Influencias del bilingüismo familiar y escolar en el desarrollo de la creatividad", *Revista de Educación*, nº 268, Madrid, 1981, pág. 63-76.

4. 4. Aspectos psicolingüísticos

CACERES, J.: "Estudio de un caso problema de Educación Bilingüe", *Infancia y Aprendizaje*, nº 7, Madrid, 1979, pág. 91-93.

GARMENDIA, M. C.: "Proceso de adquisición del euskara de un grupo de niños castellanoparlantes", *Los problemas del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 183-189.

5. GALICIA

5. 1. Reflexiones teóricas

FERNANDEZ, M. A.: "Unidad o pluralidad de modelos educativos en el aspecto lingüístico: el caso de Galicia", *La problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 89-102.

5. 2. Aspectos socio-lingüísticos

ALVAREZ, M. R.: "Competencia lingüística de los funcionarios en EGB", *La problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 131-134.

FERNANDEZ, M.: "La situación de la lengua en Galicia: la lengua de los escolares", *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*, Edicions Universitat de Barcelona, 1983, pág. 197-236.

PEREZ, J.: "Ámbitos sociales y usos lingüísticos entre los escolares gallegos", *Revista de Educación*, Madrid, nº 268, 1980, pág. 111-130.

PEREZ, J.: "Lengua y discriminación escolar en Galicia", *Jornades de Bilingüisme*, I. C. E., Universidad de Valencia, 1979, pág. 213-228.

ROJO, G.: "En torno a las actitudes lingüísticas de los profesores de EGB en Galicia", *Revista de Educación*, nº 268, Madrid, 1981, pág. 131-155.

5. 3. Situación y organización escolar

ARIAS, V.: "Educació i bilingüisme a Galícia", *Bilingüisme i Educació*, Ed. Teide, Barcelona, 1976, pág. 103-104.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: "La incorporación de las lenguas nativas al sistema educativo español: Galicia", *Revista de Educación*, nº 268, Madrid, 1981, pág. 259-269.

ROJO, G.: "Perspectiva general del bilingüismo en Galicia", *Bilingüismo y Educación en Cataluña*, Ed. Teide, Barcelona, 1975, pág. 103-105.

5. 4. Experiencias educativas

FERRADAS, R. L.: "Preescolar na casa", *Infancia y Aprendizaje*, nº 11, Madrid, 1980, pág. 91-93.

FERRADAS, R. L. y VILA, A.: "Preescolar na casa: dificultades y logros de un programa educativo en gallego", *La problemática del Bilingüismo en el Estado Español*, I. C. E., Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980, pág. 191-195.

SOBRADO, L. M.: "O ensino compensatorio no primeiro ciclo de Educación Básica Galega: alternativas pedagoxicas nun contexto autonomico", *Jornades de Bilingüisme*, I. C. E., Universidad de Valencia, 1979, pág. 45-51.

5. 5. Aspectos psicolingüísticos

PARDO, A. M.: "La adquisición de la lengua escrita en un medio diglósico", *Infancia y Aprendizaje*, nº 14, Madrid, 1981, pág. 87-102.

SEMINARIOS ANTERIORES. RELACION DE PUBLICACIONES

BILINGÜISMO Y EDUCACION EN CATALUÑA

Teide, Barcelona, 1975

- Ponencias y comunicaciones presentadas al 1er. Seminario sobre educación bilingüe en Cataluña, organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona, 1974.

BILINGÜISME I EDUCACIÓ

Teide, Barcelona, 1976

- Ponencias y comunicaciones presentadas al 2º Seminario sobre el bilingüismo organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona en Palma de Mallorca, 1975.

BILINGÜISMO Y BICULTURALISMO

Ceac, Barcelona, 1977

- Ponencias y comunicaciones presentadas al 3er. Seminario sobre bilingüismo organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona en Tarragona, 1976.

JORNADAS DE BILINGÜISMO

ICE, Universidad de Valencia, Peñíscola, 1979

- Ponencias y comunicaciones presentadas al Seminario sobre bilingüismo celebrado en Peñíscola, 1978.

LA PROBLEMÁTICA DEL BILINGÜISMO EN EL ESTADO ESPAÑOL

ICE Universidad del País Vasco, 1980

- Ponencias y comunicaciones presentadas al Seminario sobre bilingüismo en Zarauz, 1979.

LENGUAS Y EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DEL ESTADO ESPAÑOL

ICE, Universidad de Barcelona, 1983.

- Ponencias presentadas al Seminario de bilingüismo organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona en Sitges, 1982.

INDICE

PRESENTACION

Miquel Siguan, 7

EL NIÑO QUE APRENDE A HABLAR EN DOS LENGUAS

Miquel Siguan, 11

YO SIEMPRE HABLO CATALÁN Y CASTELLANO: DATOS DE UNA INVESTIGACION EN CURSO SOBRE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE EN NIÑOS BILINGÜES

Ignasi Vila, 29

CONCIENCIA BILINGÜE DEL NIÑO BILINGÜE

Itzar Idiazábal, 53

EL "CONTEXTO" Y LA ADQUISICION DEL LENGUAJE. UN ESTUDIO SOBRE NIÑOS MAYAS

S. López Ornat, 65

MEZCLA DE CODIGOS EN EL HABLA DE UNA NIÑA DE TRES AÑOS BILINGÜE DE INGLES Y HOLANDES

Annick de Houwer, 87

LOS PROCEDIMIENTOS DE TRADUCCION EN EL NIÑO

Anne Sinclair, 103

NIÑOS CONFRONTADOS A ENUNCIADOS EN LENGUA DESCONOCIDA FORMULADOS EN UN CONTEXTO PRAGMATICO

Gilbert Badaf, 115

CATALANIZACION EN EL PARVULARIO DEL C. P. MONTPEDROS SANTA COLOMA DE CERVELLO

Mercè Belart y Montserrat Rossell, 123

Aquarel·la i maquetat de la coberta: T. Jordà

publicacions
edicions
universitat
de barcelona

